



Juan Bautista Arrien García,  
Rafael Lucio Gil,  
Miguel de Castilla Urbina

# Activando la Educación

N

370.19

G463 Arrien García, Juan Bautista  
Activando la Educación (Juan Bautista Arrien  
García, Miguel de Castilla Urbina, Rafael Lucio  
Gil.—Managua: Lea Grupo Editorial, 2008.

894 Págs.

ISBN: 978-99924-77-16-8

1. SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN
2. EDUCACION-COLECCIONES DE ESCRITO

Una publicación de **Lea Grupo Editorial**  
© 2008 **Activando la Educación**

Todos los derechos reservados bajo convenciones internacionales de derechos de autor. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada ni transmitida sin permiso escrito del autor.

**Juan Bautista Arrien García,**  
**Miguel De Castilla Urbina,**  
**Rafael Lucio Gil**  
© 2008 **Activando la Educación**  
894 Págs.

© 2008 para la presente edición por Lea Grupo Editorial.  
Managua, Junio del 2008. Telefax: (505) 2670481  
Email: leagrupoeeditorial@gmail.com  
Web: www.leagrupoeeditorial.com

**Diagramación:** Lea Grupo Editorial

**Diseño de Portada:** Carlos Pérez

Impreso en Managua, Nicaragua en Imprenta Comercial La Prensa

# INDICE

## Primera Parte

### Sociedad y Educación

Sociedad y Educación: ¿Una brecha infranqueable? . . . . .	27
Educación para mejorar la empleabilidad . . . . .	29
La educación es diálogo . . . . .	32
Las expresiones culturales en nuestra educación. . . . .	35
Educación: patria y aspiración de la gente . . . . .	37
El debate-diálogo sobre la educación su fundamentación y secuencia . . . . .	39
Los Empresarios en la Educación . . . . .	41
La educación entre la Demanda y la Oferta . . . . .	43
Diciembre: la educación en nuevos escenarios. . . . .	47
La Educación frente a sí misma . . . . .	50
La Educación desde el ciudadano(a) . . . . .	54
Educación para el consumo . . . . .	56
La Educación en la coyuntura actual. . . . .	58
Educación: calidad de vida, autoestima y libertad . . . . .	60
La mercantilización de la educación . . . . .	63
En educación: ¿cuál es el lugar de Nicaragua en el mundo? . . . . .	66
Como mira la Educación a la Patria y la Patria a la Educación . . . . .	69
Educación y Desarrollo Humano . . . . .	71
la Sociedad debe conocer cómo está la Educación . . . . .	74
Aprender a vir juntos . . . . .	76
Los cambios de la sociedad implican cambios profundos en la educación . . . . .	78

El Güeguense, nuestro y universal . . . . .	81
Compromisos por cumplir en la educación . . . . .	83
Educación, haciendo camino al andar . . . . .	86
ANDEN: Otra manera de conmemorar . . . . .	89
Inteligencias Múltiples, una clave para el desarrollo del país. . . . .	91
Saludando el X Aniversario del FEDH-IPN. . . . .	94
Educación: del alivio de la pobreza al desarrollo. . . . .	97
Educación y Gobernabilidad de la Nación. . . . .	99
Una educación encarrilada dedicado al Dr. Rodolfo Argüello Guzmán. . . . .	102
La educación no se puede mejorar sólo desde dentro de sí misma . . . . .	105
El IDEUCA y los Observatorios de la Educación. . . . .	107
Los criterios económicos en la educación . . . . .	110
El Observatorio Centroamericano de la Educación . . . . .	112
Los libros del Observatorio Centroamericano de la Educación. . . . .	115
Cooperación Internacional y Educación: ¿Desarrollo o Dependencia? . . . . .	117
La Educación, tarea de toda la Sociedad: del encapsulamiento a la intersectorialidad. . . . .	120
Otros libros del Observatorio Centroamericano de la Educación. . . . .	123
Nicaragua en el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas . . . . .	126
El Derecho a la buena educación . . . . .	128
Capacidad científica para resolver problemas, una competencia pendiente . . . . .	131
Concepciones de Ciencia y Política Científica de Nicaragua. . . . .	134
Demanda civil a favor de la Ley General de Educación . . . . .	136
Responsabilidad por la Educación en tiempos de elecciones . . . . .	139

La Educación Ciudadana es la verdadera educación básica. . . . .	142
Construyamos un escenario electoral que sea educativo. . . . .	144
Replantear la relación educación-pobreza . . . . .	147
Para saber por quien votar y cambiar la educación . . . . .	150
El Mundial sacude al ser humano . . . . .	152
Cuando los pingüinos se salieron de la vitrina (Primera parte) . . . . .	154
El Mundial factor cultural . . . . .	157
Rol que reservan a la Educación los Partidos Políticos en la Campaña Electoral . . . . .	160
Cuando los pingüinos se salieron de la vitrina (Segunda Parte) . . . . .	163
El Mundial factor educativo . . . . .	166
Luces y sombras de la Participación de la Sociedad Civil en la Educación. . . . .	168
CHILE: Nicaragua frente a su espejo . . . . .	171
El Mundial desde una reflexión filosófica . . . . .	174
Sobre la L.G.E.: los gobiernos Vetan ... los ciudadanos(as) Votan . . . . .	176
El Censo reafirma los imperativos de la educación . . . . .	179
La Educación: sencilla y natural, difícil y complicada . . . . .	181
Mis Bodas de Oro con Nicaragua 30/07/1956 – 30/07/2006 . . . . .	184
Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) desde la naturaleza humana y sus derechos . . . . .	186
Los jóvenes en la educación rural . . . . .	189
Educar el proceso electoral. . . . .	192
Los Derechos Culturales, la Cultura y los Objetivos de Desarrollo del Milenio . . . . .	194
Decir siempre un <u>sí</u> al país . . . . .	196

Un Proyecto Educativo desde los lemas electorales . . . . .	199
El gran desafío para la nueva administración de la Educación: cambios radicales de sentido . . . . .	201
Propuesta-Respuesta; Oferta-Realidad La educación en la Mesa Electoral . . . . .	205
La problemática energética: Un cambio de rumbo desde la Educación Científica . . . . .	208
La Educación Ciudadana, el más allá del resultado electoral . . . . .	211
Hacia una nueva cultura en la utilización del agua . . . . .	213
La decisión en el voto, educando la libertad . . . . .	216
La situación del país demanda una nueva cultura educativa . . . . .	217
Invertir en Educación para hacer de ella la fuente permanente de la inversión nacional . . . . .	220
Una Agenda para que la Educación gane las elecciones . . . . .	222
Construir una nueva cultura educativa en el nuevo Gobierno. . . . .	225
Educación vs. ttrabajo infantil . . . . .	228
Recuperar buenas prácticas para avanzar en la Educación. . . . .	232
Educación Preescolar y Básica de Adultos soporte para la erradicación del trabajo infantil . . . . .	235
Educar en la diversidad para forjar la unidad del país Primera Parte . .	237
Desde la Educación y la Salud Costo-beneficio de la erradicación del trabajo infantil en Nicaragua . . . . .	240
Educar en y para la diversidad, un paso clave para el desarrollo del país. . . . .	243
Las Humanidades y la Educación Humanista . . . . .	246
Un cambio de sentido en la Educación Rural . . . . .	248
En Educación hay que aprender a participar. . . . .	251

Navidad, Educación y Valores Universales . . . . .	254
Cambios sociales y cambios educativos: relación de complementariedad . . . . .	256
La Educación del país en la Sociedad del Conocimiento . . . . .	258
¡La Educación como Proceso Social!. . . . .	261
Educar la capacidad crítica . . . . .	264
Educación para la esperanza, la socialización y la comunidad . . . . .	267
Educación: generadora de opiniones y propuestas . . . . .	270
¡El Derecho a la Educación como lema y consigna!. . . . .	272
La formación de consensos, un aprendizaje social. . . . .	274
El Marco Jurídico Internacional sobre el Derecho a la Educación . . .	277
Todos los sectores apostando al cumplimiento efectivo del Derecho a la Educación . . . . .	280
El Marco Jurídico Nacional sobre el Derecho a la Educación. . . . .	283
Del Derecho al Acceso, al Derecho a una Educación Pertinente . . . .	285
El Derecho a la Educacion en la Ley General de Educacion . . . . .	288
Dar mayor crédito a la Educación Pública . . . . .	291
Una Educación desde y para el contexto. . . . .	294
Educación: Derecho Humano y factor clave del desarrollo Una intrínseca y complementaria relación . . . . .	297
La coyuntura educativa del país En el espíritu de la Semana Mundial de Acción por la Educación Nicaragua 2007 (23 - 29 de abril). . . . .	300
No es lo mismo reanudar que normalizar las clases . . . . .	302
El agua y saneamiento asumen un papel de educadores. . . . .	304
El Espíritu Crítico de nuestra Educación . . . . .	308

El costo psicológico de los cortes de luz La sanidad psicológica de la población es un elemento importante de su educación . . . . .	310
--	-----

## Segunda Parte

### El Proceso Pedagógico en la Educación

Conócete a ti mismo, principio pedagógico bastante olvidado . . . . .	315
“Educación para un pueblo nuevo” Un Proyecto del Vicariato Apostólico de Bluefields . . . . .	317
La Pedagogía de la muerte . . . . .	319
El acoso en el centro educativo . . . . .	321
El enfoque pedagógico de las competencias . . . . .	324
La Pedagogía del ejemplo . . . . .	326
Construyendo “Comunidades de Aprendizaje”: del Aprendizaje Significativo al Aprendizaje Dialógico . . . . .	329
La Familia, nicho por excelencia de Aprendizaje . . . . .	332
Comunidades de Aprendizaje y Capital Social . . . . .	334
Educación, Sociedad e Inteligencia Emocional: Hacia una relación humana y pedagógica innovadora . . . . .	337
La Interacción Pedagógica entre Jóvenes frente al VIH/SIDA . . . . .	340
Dejemos de querer enseñar, aprendamos juntas/os! . . . . .	343
Sistematizar Experiencias Educativas . . . . .	345
La Interculturalidad, lección de la Cumbre Garífuna . . . . .	347
Más allá del Aprendizaje: Enseñanza para la Comprensión (EpC) Primera Parte . . . . .	350
Enseñanza para la Comprensión, EpC, para una Formación en Competencias (Segunda Parte) . . . . .	353
En los Centros Educativos lo psico-social no siempre recibe la atención necesaria . . . . .	356

El Efecto Pigmalión y las expectativas en el nuevo Año Escolar . . . . .	359
El amplio y dinámico espacio del enseñar y del aprender . . . . .	361
La eficiencia en el estudio, una clave fundamental de la calidad de la Educación. . . . .	364
El derecho al aprendizaje. . . . .	367
El derecho al aprendizaje permanente . . . . .	369
Hacia la Comunidad de Aprendizaje . . . . .	372
Investigación-Acción-Desarrollo Un proceso de transformación. . . . .	375
La Investigación-Acción, fuente efectiva de innovación pedagógica . . . . .	377
El poder educativo de los Medios de Comunicación . . . . .	380
La creatividad, una aspiración pedagógica . . . . .	382
La Solidaridad como valor pedagógico. . . . .	385

## Tercera Parte

### El Centro Educativo

Frente a la pobreza en la escuela . . . . .	391
La Escuela de Padres y Madres de Familia, factor de éxito para la Educación del país . . . . .	393
La educación más allá de la escuela . . . . .	396
La Autonomía Escolar: de las promesas a las malas palabras (Primera Parte) . . . . .	398
Una mala palabra llamada Autonomía Escolar (Segunda Parte) . . . . .	401
Aproximaciones a una Sociología de la Autonomía Escolar. . . . .	404
La Autonomía Escolar y la corrupción en las escuelas . . . . .	407
Todas las miradas hacia el Centro Educativo . . . . .	410

Moralizar la Educación creando un nuevo Modelo de Centro Educativo . . . . .	413
El Valor Escuela . . . . .	416
La Autonomía Escolar: informe post mortem . . . . .	419

#### Cuarte Parte

##### El Sistema Educativo Nicaragüense

Reactivando el referente educativo nacional . . . . .	425
Las Mesas del Foro Nacional de Educación . . . . .	427
El Foro Nacional de Educación y la Ley General de Educación: la historia se repite . . . . .	428
El Foro Nacional de Educación: Un compromiso ético con la Nación .	431
La desigualdad educativa . . . . .	433
Autonomía Escolar y corrupción en las escuelas . . . . .	436
La desarticulación de la educación nacional: un tema para el debate . .	438
En educación: Después de ocho años, a un paso para tener Ley . . . .	441
Criterios para el posicionamiento La mejor Ley General de Educación.	444
En la Ley General de Educación Una nueva estructura para el sistema educativo: diálogo y acuerdos . . . . .	446
Sobre la Estructura del Sistema Educativo El “No Sistema” educativo nacional . . . . .	449
Foro Nacional de Educación: Garantizar la interacción creativa de las Mesas Temáticas . . . . .	451
El Foro Nacional de Educación: De las Mesas de Trabajo a las Comisiones Nacionales de Educación . .	454
Para reinventar el Sistema Educativo Nacional . . . . .	457
Las funciones generales de articulación del sistema educativo . . . . .	460

Las Comisiones Nacionales de Articulación del Sistema Educativo. . .	463
Los Componentes de la Propuesta de Articulación del sistema educativo . . . . .	466
Una Ley para la ciudad educativa. . . . .	468
Creando ambientes para la aprobación de la Ley General de Educación . . . . .	471
La educación, factor clave, en las Metas del Milenio. . . . .	473
La Familia, origen y proceso permanente de educación . . . . .	475
La teoría corre, la práctica queda. . . . .	478
Lecciones de los 50 centavos. . . . .	480
Educación: invertir mejor para invertir más . . . . .	483
Cultura Escolar y Desarticulación de la Educación . . . . .	485
Según el Observatorio de la Educación Nicaragüense la Educación está estable: ni mejora, ni empeora . . . . .	488
G8: la música estremece la conciencia del mundo contra la pobreza . .	491
Competencias básicas de lectura, escritura y aritmética: insuficiencias y desafíos nacionales. . . . .	493
La Educación en la Constitución de 1893 . . . . .	496
La Educación en las Constituciones de 1911, 1939 y 1948 . . . . .	499
Ciencia del Caos y Reforma de la Educación . . . . .	502
Niños, niñas y jóvenes: del saber cotidiano al saber científico. . . . .	505
Educación y Desarrollo Rural en la encrucijada . . . . .	508
Educación en Competencias, ¿moda o necesidad?. . . . .	511
La Ley General de Educación en las puertas del horno . . . . .	514

“Plataforma Innovadora para la construcción de un Sistema Educativo Renovado”. Una construcción del Foro Nacional de Educación . . . . .	516
La Ley General de Educación Mociones su perfeccionamiento desde la sociedad civil . . . . .	519
En educación 2005 y la búsqueda de grandes consensos nacionales . . . . .	521
Nuestra educación: una inmensa rutina de quince años, sin metas ni imaginación . . . . .	524
El Consejo Nacional de Educación . . . . .	527
Consejo Nacional de Educación y Comisiones Técnicas Nacionales: Claves para construir un Sistema Educativo Renovado . . . . .	531
Por un Acuerdo Político para la Educación Nacional . . . . .	534
Los ausentes y el futuro del F.N.E.. . . . .	536
El POA 2006 del MECD en el Marco Global de la Educación . . . . .	539
Sobre la Ley General de Educación ¡No al VETO! . . . . .	541
El Artículo 91 de la Ley General de Educación . . . . .	544
Dos temas en el debate sobre la Educación Nacional . . . . .	546
Este es el Veto a la Ley General de Educación . . . . .	549
Incidir sobre la Política Educativa . . . . .	552
La Ley General de Educación: una cuestión personal . . . . .	554
La Ley General de Educación en El Nuevo Diario . . . . .	557
Mimar la Educación Inicial es la mejor inversión para el futuro. . . . .	560
La Ley General de Educación: los antecedentes lejanos Comentario No. 1 . . . . .	563
Algunas claves para entender la importancia de la Educación Inicial . . . . .	565

La L.G.E. y el Voto del Magisterio el 5-11 Comentario No.2 . . . . .	568
Lecciones aprendidas en el proceso de aprobación de la Ley General de Educación . . . . .	571
El Continuum Educativo país . . . . .	574
ANDEN y la Ley General de Educación: los antecedentes cercanos Comentario No.3. . . . .	576
Implicaciones de la Ley General de Educación: Un cambio de Paradigma. . . . .	579
¿Por qué una Ley General de Educación?. Los Considerandos Comentario No.4 . . . . .	582
La educación más allá de la escuela . . . . .	585
Ley General de Educación y la Participación de la Sociedad Civil en la Política Educativa: Una Innovación con futuro . . . . .	588
En la L.G.E.: Principios, Fines y Objetivos de la Educación Comentario No. 5 . . . . .	590
Planteamientos desde la Educación . . . . .	593
El Título Segundo de la L.G.E.: Capítulo I: Sobre los cinco subsistemas de la educación nacional Comentario No. 6 . . . . .	595
En la Ley General de Educación Título II, Capítulo II: El Subsistema de la Educación Básica Comentario No.7. . . . .	598
En la Ley General de Educación Título II, Capítulo III: El Subsistema de la Educación Técnica y Formación Profesional. Comentario No.8. . . . .	601
En la Ley General de Educación Título II, Capítulo IV: EL SUBSISTEMA DE LA EDUCACIÓN AUTONÓMICA REGIONAL (SEAR) Comentario No.9 . . . . .	604
En la Ley General de Educación Título II, Capítulo V: el subsistema de la Educación Extraescolar Comentario No. 10 . . . . .	606



En La Ley General de Educación Título II, Capítulo VI: EL SUBSISTEMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Comentario No. 11 . . . . .	609
En La Ley General de Educación Título III, Capítulo Único: El Consejo Nacional de Educación Comentario No. 12 . . . . .	612
En la Ley General de Educación Título IV, Capítulo Único: De la Reforma Educativa Comentario No.13 . . . . .	615
En la Ley General de Educación Título V: Del Currículo y el Desarrollo Científico y Tecnológico Comentario No. 14. . . . .	618
En la Ley General de Educación Título VI: De la Gestión, Administración y Financiamiento de la Educación Comentario No. 15. . . . .	620
Articular Política Educativa y Cooperación: Un reto técnico y ético . .	623
Título VII: De la Comunidad Educativa y la Participación en Educación Comentario No. 16 . . . . .	626
Título VIII: Del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Comentario No. 17. . . . .	629
La resistencia al cambio del modelo educativo. . . . .	632
En la Ley General de Educación Título IX: Disposiciones Complementarias, transitorias y finales Comentarios No. 18, 31 de diciembre 2006 . . . . .	634
Propuesta de Política Educativa del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional . . . . .	637
¿La hora de la Educación Técnica...?. . . . .	639
El Currículo de Educación, de todos, con todos y para todos. . . . .	642
¿Es inteligente nuestro Sistema Educativo? . . . . .	644
La Sociedad Civil se une al quehacer educativo nacional . . . . .	647
El largo y corto plazo de la Educación, una articulación necesaria . . .	649

El Consejo Nacional de Educación y el Foro Nacional de Educación: Una esperanza de articulación para el Sistema Educativo . . . . .	651
--	-----

## **Quinta Parte**

### **La Calidad de la Educación**

Autonomía Escolar y Calidad de la Educación: Un eslabón perdido . .	657
Gestión de la Educación Nacional: En la perspectiva de equidad y calidad . . . . .	660
Lecciones conocidas pero no aprendidas . . . . .	663
La Equidad condición necesaria para alcanzar la Calidad de la Educación . . . . .	666
Algunos factores de éxito para mejorar la calidad de la educación nacional . . . . .	669
Educación: tres cambios significativos . . . . .	672
Educación de Calidad ¿para quién y para qué? Mirando a los niños y niñas . . . . .	675
La Calidad de la Educación, un concepto en permanente evolución . .	678
Centro Educativo y su Autonomía original . . . . .	680
En Educación Finalizó 2005 y no hubo nada que evaluar. . . . .	683
Matemáticas, otra vez.... . . . .	686
El fracaso en matemáticas: hacia una respuesta integral y nacional . . .	689
¡¡Aplazados!! ... ¿sólo los de la UNI? . . . . .	692
Un nuevo curso escolar, alegría incompleta . . . . .	695
La calidad de la educación en el ojo de la tormenta . . . . .	697
Enseñar Matemáticas: Un cambio de rumbo . . . . .	699

En La Ley General de Educación Título II, Capítulo VI: el Subsistema de la Educación Superior Comentario No.□, 12 de noviembre 2006. . . . .	703
--	-----

## **Sexta Parte**

### **La Ética Nacional**

Principios éticos fundamentales . . . . .	709
Una Educación más allá de la Sociedad del Conocimiento: Del valor del dinero a los valores permanentes . . . . .	714
La familia, cambio y estabilidad . . . . .	717
Familia, Educación, Valores . . . . .	719
El Valor Estudiante. . . . .	722
La Ética Nacional. . . . .	724
Educación, Pueblo, Democracia . . . . .	726
La afirmación personal, síntesis del proceso educativo . . . . .	730
Educación para la esperanza, la socialización y la comunidad . . . . .	732
Educar para la transparencia: la asignatura pendiente . . . . .	735
Aprender a convivir . . . . .	738
Un nuevo liderazgo educativo basado en valores y capacidades. . . . .	740
El aprendizaje más significativo se da en el ambiente familia . . . . .	743
Pidiendo perdón por la corrupción en las escuelas . . . . .	746
La educación: el otro es el culpable . . . . .	748
Educar para ser persona y para la comunidad . . . . .	751

## **Setima Parte**

### **La Educación no Formal**

El escenario de la Educación no Formal. . . . .	757
Características de la educación no formal en algunas experiencias de Nicaragua . . . . .	759
La Educación Extraescolar. . . . .	761
Lo informal en la educación . . . . .	764
Las otras educaciones . . . . .	766
En la Ley General de Educación Título II, Capítulo IV: el Subsistema de la Educación Autónoma Regional (SEAR) Comentario No.□, 22 octubre 2006 . . . . .	769

## **Octava Parte**

### **El Magisterio Nacional**

El Magisterio Nacional ante su Autonomía y Calidad Profesional . . .	775
El Magisterio Nacional, dinamizador del Desarrollo Humano . . . . .	777
El Maestro que necesitan todos los niños y niñas . . . . .	780
Los Maestros en la Semana Mundial de la Educación . . . . .	783
Del Magisterio real al Magisterio posible: Un tema de fondo para la Semana Mundial de la Educación . . . . .	786
La Formación del Profesorado: No más de lo mismo. . . . .	789
El Desarrollo Profesional Docente, entre tensiones y desafíos . . . . .	792
Clave principal para la calidad de la Educación: Resignificar la Profesión Docente y el Desarrollo Profesional del Magisterio . . . . .	795
Condiciones del trabajo y salud docente: Tema obviado pero clave. . .	797
Formación docente innovadora para una educación de calidad . . . . .	800

Algunas regularidades que configuran la formación docente innovadora . . . . .	803
El Magisterio: entre la verdad de la educación y el pragmatismo de la realidad. . . . .	806
Maestros y Maestras, de Útilitis a Sujetos Claves. . . . .	808
Ningún tropiezo detiene la educación . . . . .	811
Las vivencias de ayer razonadas hoy	
Un sencillo ejercicio con maestras y maestros . . . . .	813

## Novena Parte

### Las Instituciones de Educación Superior

Mundialización, Educación, Universidad . . . . .	819
La Universidad en la encrucijada ante una nueva revolución . . . . .	822
La gestión del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior. . . . .	825
Un cambio de paradigma en la formación de profesionales	
La reflexión crítica sobre la práctica . . . . .	828
Aprendizaje transformador y Currículos de la Educación Superior en Competencias . . . . .	831
El Sistema de Ingreso a la Universidad: Hacia una solución sistémica . . . . .	833
Enseñanza e Investigación Científicas, pilares sólidos del desarrollo del país. . . . .	836
La Universidad Nicaragüense ante el reto de construir una cultura científica en Nicaragua . . . . .	839
Elecciones Universitarias: Apostando a la Academia . . . . .	842
Currículum, Enseñanza e Investigación en la Educación Superior . . . . .	845
La Educación Científica, gran desafío para el desarrollo de Nicaragua . . . . .	848
El Ingreso a la Universidad: Un problema de Equidad y Calidad . . . . .	851

Luces y sombras del Ingreso a la Educación Superior. . . . .	854
--	-----

## Decima Parte

### La Alfabetización en Nicaragua

Alfabetización: Unidad en la Diversidad . . . . .	859
Respecto a la Alfabetización tantos vigos dispersos . . . . .	861
XXV Aniversario La Cruzada Nacional de Alfabetización (23 de marzo – 23 de agosto 1980) Admiración y rechazo . . . . .	864
La Alfabetización Científico Tecnológica	
Una urgencia para toda la población . . . . .	867
En el XXV Aniversario de la CNA Yo si puedo. . . . .	870
El PAEBANIC: breve presentación . . . . .	872
La Educación de Adultos en Nicaragua: aprendiendo de la experiencia . . . . .	875
El Encuentro Nacional de Experiencias de Alfabetización “XXV Aniversario de la CNA”. . . . .	878
Principales conclusiones del Encuentro Nacional de Experiencias de Alfabetización “XXV Aniversario de la CNA”. . . . .	880
Evaluación de Impacto del Programa Educación Básica de Jóvenes y Adultos en Nicaragua Comentando algunos aspectos relevantes . . . . .	886
Evaluación de Impacto del Programa de Educación Básica de Jóvenes y Adultos en Nicaragua Los aprendizajes encarnados en personas y ciudadanos. . . . .	889

## PROLOGO

La educación es un quehacer muy complejo por cuanto su origen y finalidad son las personas y el país.

Toda persona tiene por naturaleza el derecho a educarse, a sacar de sí sus capacidades y potencialidades, a desarrollar su inteligencia y su creatividad, a orientar su libertad hacia decisiones correctas, a aprender a relacionarse y comunicarse con los demás seres humanos, a compartir el desarrollo del país y gozar de sus beneficios.

La educación es el proceso constructor de cada persona, de su autoafirmación personal y de su autoafirmación como ciudadano, lo que hace que la educación sea un bien social y nacional constituyéndose de esta forma en factor clave y decisivo del desarrollo económico, social y cultural del país y fundamento de la convivencia democrática.

Por otra parte, la educación es una ciencia con todas las características de una verdadera ciencia lo que obliga a un tratamiento científico de todos los factores asociados que intervienen en su concepción, organización, ejecución y desarrollo, hasta hacerse efectiva en un sistema educativo y en cada aula del mismo.

En su carácter de ciencia la educación utiliza para su desarrollo y comunicación los medios propios de una ciencia como son los libros, revistas y publicaciones especializadas actualmente muy relacionados con los medios tecnológicos modernos. No siempre estos medios están al alcance de los autores y actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, educadores, maestros, padres de familia, los propios estudiantes, lo que genera la oportunidad e incluso necesidad de utilizar formas más sencillas, directas y apropiadas para dar a conocer al público la complejidad, el sentido, el beneficio y el tesoro que encierra la educación para cada persona y para todo el país. En esta perspectiva se ubica la presencia activa de un medio de comunicación social periódica y escrita.

Todos conocemos el papel educador que ejerce un medio de comunicación social. Más allá de la noticia y de la información esta la creación de opinión, el sentido y finalidad del mensaje y su impacto en las mentes de los lectores. El periódico junto con los otros medios, TV, internet, etc. son los grandes y cotidianos educadores de la vida real de la sociedad en su complicada madeja de relaciones, sentimientos, intereses, decisiones, etc.

La escuela está sometida a un proceso educativo largo, lento, progresivo, sistematizado, en ocasiones agradable, y en otras algo monótono. El medio de comunicación social hace de la vida del país un espacio atractivo, interesante dejando siempre cierta huella en el televidente o en el lector. Su acción es parte indispensable de la vida ciudadana y de la construcción de ciudadanía, es decir, es una acción eminentemente educativa.

Para la educación de un país resulta sumamente útil relacionar el sentido de la educación escolar con la acción ágil y penetrante de un periódico que asume su papel de educador y que abre sus páginas para que fluyan por ellas trozos importantes de la educación como ciencia y como práctica cotidiana en nuestras escuelas.

El Nuevo Diario consciente de su papel en la vida nacional, se ha comprometido seriamente con la educación del país como parte sustantiva de esa vida. Para ello ha abierto, sus páginas desde el año 1996 para dar cabida sistemática a la educación en sus diferentes aspectos, teóricos y prácticos siempre con orientación eminentemente pedagógica.

END y el Instituto de Educación de la UCA (IDEUCA) han conformado una importante relación en la acción educativa uniendo el pensamiento especializado y el espacio de un rotativo.

Los primeros 390 artículos publicados en END a partir de febrero de 1996 se han convertido en cinco libros al alcance de profesores, educadores, padres de familia y científicos sociales.

En esta oportunidad otros 309 artículos publicados en END desde junio del 2004 hasta agosto de 2007 constituyen el contenido de este nuevo libro a cargo de la editorial LEA.

El Nuevo Diario se siente complacido de servir directamente a la educación del país abriendo sus páginas para que los especialistas del IDEUCA dispongan del espacio para que sus ideas y aportes educativos lleguen fluidamente a sus lectores y así ratificar el principio de que la educación es tarea de todos.

Francisco Chamorro  
Director El Nuevo Diari

## I. SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

## Sociedad y Educación: ¿Una brecha infranqueable?

Rafael Lucio Gil Ph. D.

La sociedad global y la nicaragüense, en particular, están sufriendo cambios profundos y vertiginosos. A las instituciones y ciudadanos del país cada vez nos resulta más difícil conocer y comprender tales cambios, y lo que es peor, lograr ser consecuentes con ellos. Este nuevo siglo, al que Nicaragua ha ingresado en el vagón de cola, está revolucionando las formas de ver el mundo, la economía, la producción, la ciencia, la cultura y la política. La brecha que se ha abierto entre estos cambios y las capacidades que poseen nuestras instituciones y las personas que las integran, parece agigantarse cada día más. Es por ello que, nuestra sociedad, demanda un *nuevo estilo de ciudadanía* con capacidades que le permitan encontrar soluciones innovadoras a los viejos problemas del país.

Son muchas las esperanzas que acompañan este proceso, pero más son los interrogantes. Los cambios, actuales y próximos, son de tal envergadura y complejidad, que varios investigadores se han atrevido a augurar el nacimiento de una *“nueva forma de vida”* en la tierra. Lo más preocupante de este fenómeno, sin duda, es que, al parecer, tanto las comunidades científica, empresarial, política y educativa, parecieran haber perdido el control de estos cambios, con las terribles consecuencias que de ello se pudieran desprender.

Las repercusiones negativas que esta paradoja profunda pueda tener en nuestro país son incalculables, lo que obliga a echar una mirada de *sentido profundo* a nuestra educación. Los reclamos que se hacen a la educación, hasta hace pocos años, eran patrimonio sólo de investigadores y especialistas de la educación, hoy, por el contrario, están en boca de todas las instituciones, de los empresarios, los padres y madres de familia, la sociedad civil y la ciudadanía en general. Todos, al parecer, ven a la educación como el *centro de gravedad* en el que recae gran parte de responsabilidad en la preparación de los recursos humanos. Tres tipos de cambios sociales sobresalen: *productivos, científico-tecnológicos y políticos*; desde éstos, la educación reciben grandes presiones que debe atender con urgencia.

Los cambios en *la producción* en las *“fábricas y empresas flexibles”*, reclaman, cada vez más, *inteligencia compartida* en las responsabilidades productivas; de aquí, la urgencia de incorporar en la educación la *preparación técnica, la orientación*

y *habilitación laboral*, y un conjunto de *competencias* que concreten la utilidad del conocimiento aprendido, destinado a mejorar la calidad de vida personal y del entorno. La incorporación de esta sensibilidad en los *nuevos currículos de secundaria* y en la *alfabetización y educación básica de los jóvenes y adultos*, por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, tiene un gran desafío por delante: concretar y sostener esta política educativa en los centros de aprendizaje.

Desde los *cambios científico-tecnológicos* se presentan dos fuertes demandas a la educación: la primera, *democratizar el conocimiento* desde políticas de equidad; la segunda, *utilizar los recursos que ofrece la tecnología*, para facilitar información actualizada y promover su procesamiento a través del desarrollo de capacidades de *reflexión, comprensión y aplicación*.

Desde la primera demanda, el MECD se ha propuesto, en una de sus tres políticas educativas, realizar un “*cambio estructural de la educación*” transformando el actual sistema educativo de inequitativo y excluyente, en un sistema que atienda las demandas de los pobres, de las mayorías. Queda, aún, pendiente concertar estas intenciones con la sociedad y la clase política, para acumular el apoyo y legitimidad que requieren su aplicación y sostenibilidad, más allá de la administración política del momento.

La segunda demanda nos enfrenta a uno de los grandes peligros que aqueja a la sociedad actual, reconocido por autores muy prestigiados: caer en la tentación de *separar la información de la reflexión*. Este divorcio es alentado por los medios informáticos y de comunicación, en tanto los niños, adolescentes y jóvenes se han convertido en simples receptáculos de datos, informaciones y sensaciones visuales, ante las cuales sucumbe su débil capacidad de pensar, reflexionar y criticar, prefiriendo la pasividad y aceptación de ideas, percepciones, valores y paradigmas que los enajenan, despersonalizan y cosifican.

Este dualismo se hace cada vez más notorio para el profesorado que percibe cómo se alarga la distancia entre sus propios códigos, formas de pensar y métodos de enseñanza, y los intereses, códigos, experiencias y motivaciones de sus alumnos. Nuestro modelo educativo, desde sus tres subsistemas, aún no ha analizado este fenómeno con la profundidad que merece, prefiriendo, en la práctica, utilizar métodos de enseñanza que llaman a la pasividad, la receptividad, la acumulación, el conformismo y la simple repetición mecánica y sin sentido de información que solo parece servir a un modelo de evaluación trasnochado.

Desde esta práctica, los alumnos aprenden a *vivir en dos mundos*: el de sus propias experiencias y preconcepciones, que utilizan con relativo éxito en su entorno de vida, y el de la información y conocimientos académicos que ven útiles sólo para aprobar los exámenes. Urge superar esta *esquizofrenia académica* en la educación, transformando radicalmente el enfoque de los contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, e incorporando y democratizando la utilización de la tecnología (informática y medios de comunicación). Este trípode será efectivo, en la medida que tenga, como común denominador y vitalizador, *la reflexión y el desarrollo del pensamiento y la personalidad*.

Los cambios mencionados presionan, también, la esfera política. La crisis que viven nuestros partidos hoy, es resultado de su poca pertinencia respecto a tales cambios. Los jóvenes son los primeros en cuestionar el sentido actual que aún posee la democracia; intuyen, de alguna manera, un nuevo perfil de ciudadanía que exige democratizar, conocer y optimizar las oportunidades, participar activamente en la cosa pública, advertir transparencia en el manejo eficiente de los recursos y acrecentar el *capital social* fortaleciendo el tejido social con la vivencia de valores de una sola cara. El aparato educativo debe constituirse en *plataforma activa y propositiva* en este orden, de manera que logre ganarse la conciencia de los maestros, la motivación de los educandos y la confianza de las instituciones, la sociedad civil, la empresa y los padres y madres de familia. De otra forma, la brecha entre nuestra sociedad y su educación, más que acortarse, se profundizará.

\* Instituto de Educación de la UCA  
7 de agosto de 2004

## Educación para mejorar la empleabilidad

Rafael Lucio Gil, Ph. D.

Educación para la vida implica trascender el modelo educativo actual, haciendo vida las intencionalidades que promulgan las políticas educativas definidas por el MECD, sobre la base de los principios, objetivos y estrategias que establece el Plan Nacional de Educación 2001-2015. Exige poner a tono la educación con las urgencias que tienen los jóvenes adultos de desarrollar sus capacidades y competencias laborales.

La ideología tradicional de la educación ha dividido la educación de la formación laboral. En realidad se trata de una distinción falsa, en tanto al sujeto que se educa, se le presentan necesidades en el desarrollo de su personalidad y carácter, pero también se le exigen competencias para actuar, desde una nueva perspectiva de ciudadanía, en el ámbito de su participación laboral y social. Es preciso, entonces, encontrar un punto de equilibrio adecuado entre estas necesidades del sujeto y de la sociedad.

Esta visión fragmentaria de la formación camina, hoy, hacia una visión más sistémica. En muchos países, la distinción entre la formación escolar y la preparación para el trabajo se ha atenuado al interior del sistema educativo. La escuela alemana, por ejemplo, con su “sistema dual”, orienta para que, al finalizar la escuela primaria, buena parte de los niños ingresen a escuelas profesionalizantes. Al parecer, en la mayoría de los países latinoamericanos, la orientación hacia del trabajo ha comenzado a ser incorporada, con distintos énfasis, en los currículos escolares.

Este proceso, no obstante, no está exento de dificultades. Al realizar el esfuerzo de prefigurar el comportamiento del trabajo en este nuevo siglo, puede verse que todos los países, y especialmente los industrializados, experimentan trastornos radicales. El entorno del trabajo y las perspectivas del recorrido laboral no son ya los mismos, ni la relación del trabajador con el trabajo y la empresa. Esto pone en una situación aún más difícil, la necesidad de incluir la orientación y habilitación laboral en los currículos escolares y universitarios, desde una perspectiva pertinente con relación a tales cambios.

De hecho, el rostro de la “nueva profesionalidad laboral” ha evolucionado hacia el concepto de “*habilidades transferibles*” con un componente de *gestión, política y negociación*. La sociología del trabajo ha descubierto las “*habilidades transferibles*”, como aquellas que facilitan al trabajador ser más flexible, adaptable a los cambios y capaz de hacer frente a los imprevistos. Se trata de *capacidades* que posibilitan a los sujetos jugar roles diversos en las tareas asignadas, además de sobrevivir a las mutaciones que se dan en este entorno laboral. A ello se debe añadir el *componente de gestión, política y negociación* que aporta capacidades para controlar y dirigir, no sólo individualmente, sino como grupo organizado, el proceso laboral.

Tanto los paradigmas de “*la nueva profesionalidad*” de la “*calidad total*” nos presentan aportes y coincidencias importantes a tomar en cuenta a la hora de definir los currículos con perspectiva dirigida a desarrollar capacidades para el

empleo. Ambos ven el empleo como una fuente de aprendizaje y formación para el sujeto organizado, coinciden en la importancia que atribuyen a las *competencias profesionales* de cualquier miembro, trabajador o dirigente, y a la responsabilidad que todos ellos tienen en la calidad del producto o del servicio que elaboran o proporcionan.

Esta realidad, en nuestro país, no presenta horizontes halagüenos. Datos oficiales muestran la importancia que tiene la capacitación y habilitación laboral en el ingreso económico de las personas jóvenes y adultas. En 2001, únicamente el 8% de la población ocupada había recibido algún tipo de capacitación laboral, y mientras la población ocupada con capacitación recibió C\$ 16.9 por hora de trabajo, la no capacitada recibió sólo C\$ 10. A partir de 6 años de primaria, la capacitación de los trabajadores se relaciona más con mayores ingresos por hora en el caso de los hombres, ocurriendo algo similar con las mujeres aunque con mayor escolaridad.

Ante esta realidad, la vinculación de la educación con el trabajo ya ha comenzado a tomar cuerpo en la política educativa del país, traducéndose su concreción en diversas expresiones. El Plan Nacional de Educación 2001-2015 deja claramente establecida la importancia que tiene esta vinculación con el trabajo, indicando rutas de objetivos y estrategias que apuntan a su concreción. El Plan Nacional de Desarrollo ofrece, a este respecto, un referente obligado, de manera que la preparación que reciban los educandos, les habilite para responder, de forma útil y relevante, a las demandas que este Plan y los Planes Estratégicos Municipales planteen para lograr las metas previstas en producción de riqueza para los sectores más empobrecidos. La orientación y habilitación laboral de los jóvenes y adultos, así como la formación y capacitación técnica de los trabajadores y técnicos, se convierten de esta forma en bastiones del desarrollo del país, por lo que merecen la atención debida, no sólo por parte de la política educativa, sino de los recursos económicos que deben destinarse a su sostenibilidad.

En esta dinámica son encomiables, aunque insuficientes, los esfuerzos que realizan el INATEC y el MECD para desarrollar políticas congruentes con estos principios. Es de alabar la propuesta de integrar la formación técnica de los jóvenes, hasta ahora dirigido por el INATEC, al proceso de desarrollo de planes y programas curriculares, que apunten a esta perspectiva, por parte del MECD, de manera que este enfoque integre esfuerzos dispersos y fortalezca de forma coherente la formación y empleabilidad de los jóvenes y adultos.



La introducción de esta perspectiva en la política educativa a lo largo de estos últimos años por parte del MECD, ha supuesto un cambio radical en la política que dirigió la educación del país en la década de los 90. Con esta lógica, ya ha hecho presencia la cultura laboral en los currículos de educación primaria, y más recientemente, la reforma de secundaria ha introducido tres innovaciones importantes complementarias: la integración de la orientación laboral como Tema Relevante para la Vida, a la vez que como una asignatura del plan de estudios en los tres primeros años, el bachillerato diversificado al finalizar este ciclo con salidas técnico laborales y la inclusión de la tecnología informática como potenciador del aprendizaje. El programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos, a su vez, introdujo hace tres años la orientación y habilitación laboral, haciendo más efectiva la búsqueda de empleo.

Estos esfuerzos tienen, hacia el futuro, desafíos importantes: ampliar la cobertura de los programas con este enfoque, destinar los recursos suficientes del Presupuesto Nacional formar al profesorado desde esta perspectiva, y asegurar, realmente, la concreción de los currículos con este enfoque en las aulas de clase.

14 de agosto de 2004

### **La educación es diálogo**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

En realidad toda nuestra vida es un diálogo sostenido siempre que éste se entienda en su verdadera dimensión y profundidad.

Con frecuencia nos detenemos en uno de los momentos normales de todo diálogo: compartir un tema, una propuesta, una decisión entre varias personas a quienes denominamos interlocutores a fin de llegar a un acuerdo o consenso.

Este ejercicio tiene un gran valor por cuanto constituye el núcleo a partir del cual es posible abrir el espacio a las posibilidades y sentido que entraña un verdadero diálogo.

La raíz griega **dia** (a través) y **logos** (palabra), nos invita a movernos en una dinámica muy especial. La palabra, el logos es expresión, manifestación de la riqueza del ser humano, es el ser humano mismo lanzado al exterior de sí mismo. La palabra que supone el diálogo no sólo dice, lo cual ya es importante, la palabra es ante todo creación porque en su sentido último siempre está lanzada hacia algo nuevo, hacia lo que aún no existe, hacia la innovación, la búsqueda, el compromiso...

El **dia** de diálogo nos indica que la palabra de uno entra o penetra en la palabra del otro generando la fuerza que atraviesa algo que es necesario remover para hacer saltar su potencial y así orientarlo hacia la recreación. La palabra compartida, entrecruzada, hecha vida con otras palabras está referida a algo que recibe su fuerza creativa original.

De esta manera la palabra se mueve a través de algo que posibilita su sentido y su finalidad.

En el proceso educativo es donde mejor se evidencia el sentido y fuerza del diálogo (educadores-educandos), porque es palabra compartida entre seres humanos en interacción creativa de la persona y de la sociedad.

Lo que en pequeño es el proceso educativo compartido y creativo, lo es la educación en la dinámica de la sociedad y de la nación. La educación nacional es un inmenso diálogo, una concentración de palabras en acción que desde su propio lenguaje creador van construyendo el sentido de los ciudadanos, el desarrollo de sus múltiples potencialidades y las bases de su bienestar.

No obstante ser la educación nacional un inmenso diálogo, no se la ve como tal, ni se aprovecha su fuerza creativa como nación, en la palabra creadora de la nación.

Con frecuencia, la palabra de la educación en la plenitud del diálogo, se encuentra obstaculizada por voces incoherentes que vacían de su sentido creador y original a la educación nacional. Con frecuencia la palabra creadora es substituida por la pseudopalabra destructora, generadora de distorsiones, de descalificaciones, de atentados abiertos o sutiles contra la fuerza original de la educación por mantener el interés de una perspectiva determinada o por la necesidad de atacar lo que están construyendo los demás.

Nuestra historia nos habla de grandes innovaciones educativas cuando la palabra se hace diálogo y de grandes involuciones cuando la palabra es secuestrada por intereses parciales e incluso personales. Este es el trazado de nuestra historia educativa.

En este trazado tortuoso existen muchos claros que han abierto un nuevo horizonte a la educación y es precisamente cuando ésta se ha hecho diálogo nacional.

Basta recordar el proceso que se convirtió en el Plan Nacional de Educación 2001-2015. La educación se hizo palabra compartida y la palabra de muchos se hizo educación y abrió a ésta un horizonte de renovadas posibilidades.

Durante el proceso de formulación del Plan Nacional de Educación en el país sonaban voces discrepantes contrarias a cualquier forma de concertación. No se originaba palabra alguna creadora de acuerdo nacional. La política enajenó la palabra nacional. En esas circunstancias las palabras eran sonidos políticos sin sentido.

Precisamente en ese contexto histórico la educación se hizo palabra compartida, diálogo creador, concertación educativa nacional. De ahí el Plan Nacional de Educación.

En nuestros días, cuando el verdadero diálogo sigue siendo una posibilidad lejana en el país está tomando vida el diálogo educativo, la palabra compartida y creativa en la educación nacional.

El acuerdo suscrito el 9 de junio del año en curso entre el Gobierno y las Universidades del CNU en el punto 5 se acuerda “promover la organización de un **foro nacional** para analizar y proponer soluciones a la problemática del Sistema Educativo y su vinculación con el desarrollo del país, parte del cual serán las **mesas de concertación**, específicamente dirigidas a atender a **cada uno de los sectores de la educación nacional**, como sería el caso concreto de la educación superior.

Ya está en marcha la preparación de este Foro como espacio sostenido y amplio de varios encuentros en los que la palabra (análisis, discusión, propuestas y compromisos) asuma la forma de un diálogo, palabra compartida y recreadora de la educación nacional y desde ella el impulso renovado al desarrollo del país y al bienestar de nuestra gente.

Una vez más la educación se manifiesta como diálogo nacional. No puede ser de otra manera, puesto que la educación es esencialmente diálogo, palabra compartida y creadora de nuevas posibilidades y realidades nacionales.

4 de septiembre de 2004

### **Las expresiones culturales en nuestra educación**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

En los programas educativos se presenta una mezcla poco coherente entre el mundo de la ciencia y el de la cultura. Si bien hablamos de ciencias naturales y sociales a la par que damos cierto espacio a determinadas expresiones de la cultura como por ejemplo, la literatura, en la práctica el mundo científico-tecnológico acapara mucho interés en tanto en sus entrañas se incubaba el desarrollo y la atracción que suscitan sus manifestaciones.

Esto hace que sin pretenderlo se crea una separación desventajosa entre la ciencia y la cultura aún cuando en el ser humano la una y la otra constituyen una síntesis propia de la naturaleza viva, física, humana y espiritual de la persona.

Con frecuencia sentimos que las soluciones a los problemas humanos se encuentran en la ciencia y la tecnología. De ahí su dominio en el consorcio de las fuerzas del desarrollo. Sin embargo hoy la lucha por un mundo más justo, menos pobre, más libre, más culto pasa por muy diversos frentes entre los cuales la economía y la política ejercen gran influencia pero no son las únicas en razón del bienestar social por cuanto éste implica crear trabajo, elevar los niveles de vida y abrir oportunidades a las aspiraciones y necesidades de la gente en la perspectiva del desarrollo humano.

Este ideal, e incluso imperativo ético social es imposible de alcanzar sin ideas, sin ciudadanos sensibles, imaginativos y críticos, es decir, sin una cultura vigorosa y en perpetua renovación como afirma Mario Vargas Llosa (La Prensa 05/09704).

Esto implica abrir mayor espacio a las expresiones culturales en los programas y procesos educativos. La poesía y la prosa literaria según Vargas Llosa son

un punto de partida para entender mejor el mundo, la vida y poder acercarse sensibilizado y con la imaginación azuzada a las otras manifestaciones de la creatividad humana, las artes plásticas, la música, el cine, etc. Estas manifestaciones nacidas de la sensibilidad, imaginación, creatividad y espíritu del ser humana permiten a la gente resistir mejor la dureza y monotonía de la vida cotidiana y también participar más plenamente en la construcción del desarrollo humano.

La ciencia y la tecnología nos ubican más directamente en el mundo físico, las leyes que lo rigen y en su enorme potencial siempre en proceso de descubrirlo y de hacerlo efectivo para el desarrollo.

La cultura activa, la vertiente de la vida en sus dimensiones más profundas donde la creatividad rompe sus ataduras para hacerse poesía, prosa, música, artes plásticas, danza, cine, deporte... a través de los cuales parece que la vida alcanza un grado superior en contacto con la belleza, el gozo y la paz.

En todas esas expresiones del aliento creador del espíritu, la vida se manifiesta más humana, más profunda, más auténtica pues se manifiesta en toda su riqueza y su complejidad.

Preocupa el escaso y limitado espacio sostenido que se da a la cultura en los programas y procesos educativos sistemáticos. Con frecuencia ese reducido espacio se amplía por iniciativas particulares o por actividades complementarias porque los niños, y sobre todo los jóvenes, sienten una especial atracción hacia alguna de las múltiples manifestaciones de la cultura, la buscan y la solicitan con una especial vibración.

Una prueba sencilla para entender la fuerza de la cultura y la empatía de los niños, adolescentes y jóvenes con sus diversas manifestaciones, la constituyen las Fiestas Patrias, es decir cuando a la Patria, su historia y su cultura se la mira y se le recrea desde la originalidad, vivencia y perspectivas de los estudiantes. Durante estos días en nuestros centros educativos uno encuentra dibujos, pinturas, redacciones en prosa, poesía, declamaciones, bailes, folklore, marchas rítmicas, muestras de artesanías, bordados, etc. etc. las cuales activan en forma sostenida esta capacidad creativa de los estudiantes abriendo cauces para su manifestación o para incentivar el gozo de valorar el sentido y belleza de esas manifestaciones. Todo ello exige hacer de la cultura el factor complementario substantivo de la formación de nuestros estudiantes. Aún estamos algo lejos de esta justificada pretensión.

11 de septiembre de 2004

## Educación: patria y aspiración de la gente

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Acabamos de conmemorar, las “Fiestas Patrias”. En ellas se siente por momentos la presencia de una Nicaragua distinta. Este sentir está justificado. El nacimiento de la **Patria** esta acompañado de personas, héroes, hechos, gestas, en los que se sintetizan grandes valores como la entrega incondicional a una elevada causa, la generosidad a favor de la comunidad, el logro de la libertad compartida, la inteligencia visionaria de una nueva nación, etc... Todo roza con lo sublime en esa combinación extraordinaria de lucha armada legítima (San Jacinto, José Dolores Estrada, Andrés Castro) y la sabiduría jurídica que proporciona consistencia permanente a la Patria (Miguel De Larreynaga)... Esta combinación hace saltar los símbolos patrios insertos ya en la historia.

Así nace el rostro de una Patria que se ilumina con especial alegría el mes de septiembre y que año con año llena de gozo, alegría ilusión, esperanza, luz, de manera especial a los estudiantes porque en ellos se van grabando los albores y raíces de la patria a través de su proceso educativo y de su pertenencia consciente a ella.

Los desfiles, las bandas musicales, las diversas manifestaciones culturales de las conmemoraciones de la Patria dejan en el alma de cada estudiante un sello emocional e imborrable de identificación con ella.

Sin embargo, la Patria se hace historia en tanto se hace gente, en tanto se hace una concatenación de procesos sociales que superan las fechas o los hechos para hacer avanzar la historia.

Es cuando la educación juega un papel clave, primero haciendo reverdecir las raíces originales de la Patria y segundo haciendo que esas raíces fecunden y generen ciudadanos verdaderamente patriotas.

Así prosigue el devenir histórico de la Patria, para convertirse en **Nación** con la base jurídica de la independencia y con la estructura institucional que le haga funcionar como tal. En este cometido la educación ha sido históricamente la gran aliada de la construcción de la nacionalidad tras la

independencia latinoamericana. La educación continúa su interminable tarea al ir formando los ciudadanos y la ciudadanía con sus derechos, deberes, capacidades, competencias y compromisos éticos.

A una nación, desde perspectivas sociológicas se le identifica también como **País** y a éste se le mira desde visiones diversas con frecuencia contradictorias. Un país bello, de lagos y volcanes, paradisíaco, exuberante, rico, pero un país donde la secuencia de guerras, intolerancias, divisiones y corrupciones lo ha sumido en situaciones de pobreza, atraso y de serias limitaciones, ubicado en el No. 118 del mundo según el Índice de Desarrollo Humano.

El revertir esta realidad para darle al país la dirección del crecimiento económico y el desarrollo humano sostenible también aparece como un encargo a la educación. Ahora bien, no es posible un país desarrollado al margen de una **Sociedad** equitativa y democrática donde el estado de derecho y la prevalencia de la justicia garanticen su estabilidad, su cohesión social y su cultura. El sistema educativo juega un papel decisivo en esta gigantesca aventura nacional.

Por fin, **Patria, Nación, País, Sociedad** se desprenden y se concretan en personas humanas, en **Gente**, en nuestra gente, en nuestro **Pueblo**.

Es en la gente donde la Patria, la nación, el país, la sociedad se hacen historia humana, la historia de sus carencias, de sus aspiraciones, a veces satisfechas, con más frecuencia descuidadas.

No deja de ser significativo que sea la educación una de la más profundas aspiraciones de nuestra gente, sobre todo de la más sencilla y pobre, tal como lo evidencia “El Desarrollo Humano en Nicaragua 2002. Las condiciones de la esperanza”.

Este recorrido apresurado deja en evidencia el papel insustituible que juega la educación en la historia y desarrollo de una nación.

Pero ¿no se idealiza su capacidad real para asumir tanto reto?, la educación no lo puede todo, pero algo muy importante puede la educación: dar sentido y direccionalidad creadora a la secuencia, Patria, Nación, País, Sociedad, Gente, convirtiéndose la educación en su gran aspiración.

En estos días se ha escrito mucho y con mucha hondura conceptual y emotiva, sobre la educación. Es la voz de la Patria, voz original y diáfana reclamando educación desde lo sublime que ella ostenta hasta la aspiración de nuestra gente.

18 de septiembre de 2004

### **El debate-diálogo sobre la educación Su fundamentación y secuencia**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Tras el acuerdo logrado entre el Gobierno y el CNU (junio 2004), parece que puede quedar atrás la iterativa irrupción de la crisis relacionada con el 6%. Las proporciones y expresiones de dicha crisis han constituido un factor adicional importante de división y desarticulación del sistema educativo.

Sin embargo, un análisis en profundidad sobre la totalidad de la educación nacional nos alerta en general más sobre una situación de conflicto implícito que sobre un verdadero entendimiento. Nada extraño, por otra parte, que esto suceda en el ámbito educativo cuando el propio país vive esa situación.

Se impone pues la necesidad de un debate-diálogo maduro sobre la educación del país cuya tarea principal es, examinar la educación tanto como función social y económica para el desarrollo humano sostenible del país como el sector que carga problemas permanentes o que atraviesa crisis coyunturales.

Toda sociedad requiere contar con mecanismos de reflexión sobre la marcha de los asuntos educativos. Es importante que la reflexión sea organizada no sólo con vistas al diagnóstico de los problemas sino a la solución de los mismos y así acostumbrar a los políticos, técnicos y en general a los miembros de la comunidad nacional al análisis y al debate como bases de la formulación de los grandes principios rectores, de la elección de las estrategias, de la aceptación de responsabilidades y tareas compartidas y por ende de hacer de la educación el factor clave del desarrollo y de la modernización equitativos del país.

Este proceso de reflexión debe ser abierto y participativo porque salvo excepciones, sectores de la sociedad civil quedan al margen de las decisiones en materia de educación. Pero no basta, por participativa que sea, la reflexión sobre la educación como sector autónomo. No lo es. Ella debe ser pensada en su contexto político, económico, social y cultural. Sin perjuicio de sus especificidades el debate-diálogo sobre la educación ha de estar articulado en torno al gran debate nacional sobre el proyecto social en su conjunto.

Toda sociedad debe definir su política educativa. Carecer de una política educativa explícita, fijarla desde la cúpula gubernamental sin consultar a la comunidad educativa y nacional, definirla pero no darla a conocer o no debatirla con los interesados, son vicios que fácilmente se incuban en los aparatos educativos de nuestros países. De ahí la necesidad del debate-diálogo a fin de llegar por vías democráticas al establecimiento de la política educacional más adecuada a nuestras circunstancias.

A su vez, sin un cuerpo de principios y fines básicos constitutivos de la política educativa nacional y de directrices de acción claras y compartidas, no hay ni puede haber proyecto educativo. Establecer principios, políticas y proyectos son tareas urgentes a realizar en una perspectiva de mediano y largo plazo, que no admiten improvisaciones coyunturales, ni reformas parcializadas, ni listados de postulados metafísicos desasistidos de los recursos indispensables.

Todo ello abona a favor del principio de que la política educativa es un ingrediente fundamental de la soberanía nacional. Una política educativa es principalmente un estado de ánimo compartido, una interpretación del proyecto social convenido, una voluntad común de establecer una respuesta sólida, coherente y responsable a la necesidad de avanzar en la conquista del destino nacional.

Es fundamental que exista un verdadero sistema de educación. Para nadie es nuevo que en Nicaragua el conjunto de recursos educacionales con que se cuenta está afectado de limitaciones, incoherencias y hasta rivalidades. Falta la voluntad indispensable para hacer de la satisfacción de las necesidades educativas de la población y de la nación, un objetivo común.

Es responsabilidad del sector público auscultar la sociedad, coordinar la construcción del proyecto educativo nacional, concertar las voluntades en torno a objetivos educacionales claramente establecidos, arbitrar la

distribución de funciones y recursos de conformidad con el interés público, asegurar el cumplimiento de las metas y la calidad de los servicios, garantizar la coherencia del sistema, su continuidad en el tiempo, su renovación en función de las circunstancias. El Estado, es, tanto en las horas buenas como en las malas, la columna vertebral del sistema educativo nacional.

En esta tarea el Estado debe contar, cada vez con mayor y más activa participación de la Sociedad Civil y de las distintas fuerzas sociales y económicas que la conforman. Sólo así la solución apropiada a la problemática educativa existente y a la propia política educativa tendrán raíces nacionales que garanticen su viabilidad en la aplicación.

La educación es patrimonio nacional y como tal, patrimonio que todos estamos obligados a proteger, incrementar y mejorar.

El debate-diálogo serio, creativo, propositivo y permanente sobre la educación sigue siendo una responsabilidad nacional.

El Foro Nacional de Educación inaugurado el día 27 de septiembre recién pasado, ya en marcha, está llamado a cumplir este importante cometido. Está llamado a revertir la lógica del conflicto intermitente en la lógica del entendimiento sostenido. **La Educación Para Todos y Por Todos.**

2 de octubre 2004

## **Los Empresarios en la Educación**

Juan B. Arrien Ph. D.  
IDEUCA

Las empresas, tanto de carácter productivo como de servicios, siempre han estado interesadas en el quehacer y resultados del sistema educativo. Como usuarios y beneficiarios de los procesos educativos es lógico que constaten, desde su perspectiva, las limitaciones y los logros que acompañan a los egresados de las distintas ofertas educativas. Con frecuencia han expresado opiniones bastantes negativas sobre el capital humano, sus conocimientos teóricos y prácticos, sus competencias y valores, que construye el sistema educativo.

Durante mucho tiempo ha prevalecido en el empresario una visión de la educación desde sus resultados. Son críticos de la educación desde el exterior de la enorme trama que conforman la organización y desarrollo de los procesos educativos enmarcados en un sistema con sus distintos niveles y ofertas educativas. Consideramos que la actitud de sólo recibir y valorar como bueno o malo el producto educativo tiene una gran importancia porque el resultado de todo proceso determina la calidad de cuantos elementos y factores intervienen en dicho proceso.

Precisamente esta lógica ha hecho que los empresario se estén interesando, cada vez con mayor perspicacia y capacidad, en los procesos educativos, de tal forma que se acercan al sistema educativo no sólo como usuarios de sus productos sino como actores del engranaje global de la educación de un país. Este acercamiento, que poco a poco pasa a cierta forma de involucramiento en la educación de un país resulta ser positivo, siempre que el ser humano, la persona humana en toda su amplitud, **sea el fin de la educación y no un mero instrumento de producción.**

En este sentido se perciben y constatan experiencias positivas en los países del istmo centroamericano, espacio humano y geográfico de futuros tratados comerciales. Efectivamente los empresarios tienen ahora intereses más acordes con el ser y quehacer del sistema educativo. Nicaragua está dando pasos de avance en este sentido aunque todavía tímidos en comparación, por ejemplo, con los dados por El Salvador. Señalamos, a manera de ejemplo, las iniciativas y resultados de ANCHAM, EDUQUEMOS, BANCO UNO, BELLSOUTH, ENITEL, etc., iniciativas, algunas que quedan en la periferia y otras que penetran en la educación de nuestra gente de distintas formas, pero que expresan actitudes innovadoras del empresario nicaragüense.

En esta dinámica y cómo aliciente adicional a esta nueva actitud del empresario respecto a nuestra educación, quisiera recordar y resumir la confianza y el espacio que otorga el Plan Nacional de Educación 2001-2015 a la acción de los empresarios.

Por de pronto, el COSEP parcialmente, ANCHAM y EDUQUEMOS activamente, estuvieron representados en el Consejo Técnico responsable del Plan Nacional de Educación 2001-2015.

En su contenido el Plan considera fundamental la participación activa de los empresarios en el quehacer de la educación nacional.

Así lo expresa el Plan (pp.44-45).

“Los empresarios y el sector económico, tienen no sólo la oportunidad sino el compromiso de involucrarse en la formación de la niñez y la juventud de la Nación. La inversión tecnológica, la modernización de la gestión empresarial, la conservación del equilibrio biológico, la convivencia social, son proyectos de empresas que igual deben permear el espacio educativo. Se requiere definir y concertar con las universidades y las instituciones educativas líneas de formación de profesionales y trabajadores especializados, coherentes con la apertura de nuevas fuentes de empleo, se requiere invertir en programas tecnológicos de punta para la actualización permanente de profesionales y trabajadores y desarrollar programas de estabilización del régimen productivo y social”.

“El compromiso y participación del sector empresarial es de vital importancia para el logro de los propósitos del Plan Nacional, y podrán vincularse: dotando a instituciones educativas con textos, libros, útiles escolares y equipos; facilitando instalaciones para la enseñanza de las áreas técnicas; apadrinando planes de desarrollo y proyectos educativos institucionales; apoyando los programas de excelencia educativa; ofreciendo oportunidades de formación productiva y ciudadana a los trabajadores; patrocinando pasantías y prácticas estudiantiles”.

En el amplio espacio que abre la educación a la participación de la sociedad civil caben aún nuevas iniciativas de parte de los empresarios hasta tanto su oportunidad se convierta en compromiso para la educación.

30 de octubre del 2004.

### La educación entre la Demanda y la Oferta

Juan B. Arrien, Ph. D.  
IDEUCA

La relación oferta-demanda o demanda oferta tiene también su espacio propio en la educación pero de manera muy diferente.

Las medidas para asegurar los precios y mantener las ganancias incluyen con frecuencia variadas expresiones de especulación e incluso de maldad al arrojar

por ejemplo al mar miles de toneladas de alimentos pese a que millones de personas hambrientas sobreviven por milagro y mueren por inanición.

En educación el juego es limpio porque siempre el precio unitario de la relación oferta-demanda educativa es la persona con el derecho irrenunciable a su educación. El incremento de la demanda educativa constituye un imperativo ético en tanto hace que más personas accedan al proceso educativo, pero con la particularidad que la demanda exige a la oferta educativa una respuesta cuantitativa y cualitativamente eficaz mediante, su adecuación y diversificación tanto en alternativas programáticas como en métodos y procesos pedagógicos.

He aquí el permanente desafío que enfrentan los sistemas educativos de muchos países entre ellos el nuestro. Nicaragua presenta una enorme demanda educativa potencial implícita y explícita.

### **Demanda educativa insatisfecha**

En “El informe de Desarrollo Humano Nicaragua 2002” la población en general y la pobre en particular, expresa grandes aspiraciones y expectativas personales y familiares teniendo a la educación como la base principal para poder satisfacerlas. La matrícula escolar ha tenido un repunte aleccionador en los últimos dos años. Por otra parte, el Plan Nacional de Desarrollo abre nuevos espacios a favor de la demanda educativa a todos los niveles.

No obstante, también es amplia la insatisfacción de esas aspiraciones legítimas e incluso de capacidades desaprovechadas que manifiesta la población. Es insuficiente la oferta educativa. Las oportunidades no se hacen efectivas debido a múltiples causas como la pobreza, la falta de trabajo, el costo de oportunidad para estudiar, una oferta no ajustada a los intereses y necesidades objetivas de la población y por tanto una escuela poco motivadora y atractiva, en cierto modo excluyente para algunos grupos de personas.

### **Crear condiciones: Factores comunes de experiencias exitosas**

Ante la brecha entre aspiraciones, expectativas y capacidades que espera y alimenta la población y las evidencias de su insatisfacción, la misma población señala la solución: Crear las condiciones para mantener e incluso incrementar la legítima demanda educativa de la población recreando y diversificando la

oferta educativa. Crear las condiciones, he aquí el punto convergente de una solución ideal, según el lenguaje de la población.

En respuesta al imperativo de crear estas condiciones, casi todos los países desde el Estado, el propio sistema educativo, la sociedad civil plural han abierto un amplio abanico de iniciativas, experiencias y programas exitosos orientados a incrementar la demanda educativa con una respuesta adecuada por parte de la oferta. Los encontramos en México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Colombia, Perú, Bolivia, Brasil, Chile, etc.

Dentro de su originalidad, creatividad y diversidad, en todos los esfuerzos por crear las condiciones, sobresalen y se repiten varios factores que cruzan esas experiencias exitosas. Señalamos algunas:

- Renovar la escuela superando su cultura de cierto enclaustramiento y aislamiento con apertura a su contexto y atracción para los miembros de la comunidad.
- Abrir la escuela a la participación de la comunidad, haciendo que las familias entren a ella para conocer su funcionamiento e involucrarse activamente en él.
- Conjuguar en una unidad interactiva, educación-alimentación y salud de los educandos.
- Maestros motivados en sus condiciones sociales, laborales y salariales, pero sobre todo, en su trato humano institucional, reconociendo su desempeño, y acompañándoles de cerca en su labor pedagógica y su situación humana familiar.
- Subsidios económicos a las familias, sobre todo a las madres para solventar el costo de oportunidad que supone asistir a las escuelas.
- Utilizar los recursos del medio en tanto potencial pedagógico cercano a la cultura local
- Aprovechar la acción de los líderes naturales que tiene toda comunidad.
- Activar concepciones como las del Centro de Educación y Progreso (CAP).

**Diversificar la oferta programática y pedagógica**

Estos factores van creando un nuevo modelo de escuela y un nuevo modelo de educación convirtiéndolos en respuesta atractiva y útil para las necesidades y aspiraciones de las familias y comunidades así como de los propios estudiantes.

Lo anterior hace que la oferta active la creatividad y diversidad de sus respuestas en dos direcciones esenciales: a) en programas que activen la educación a distancia mediante la radio, las tutorías, centros de aprendizaje etc. y de manera muy particular. b) activando la diversificación pedagógica-metodológica en un currículo centrado en desarrollar conocimientos, capacidades, valores y competencias que hagan de la vida la experiencia educativa fundamental: Pedagogía activa, constructivismo, enseñanza para la comprensión, educación trabajo, educación tecnológica, etc. son expresiones de la necesaria diversificación pedagógica de la oferta educativa.

**Aprovechar la acción de agentes sociales**

Estos cambios, incentivando la demanda y diversificando la oferta, requieren además del apoyo y la acción de una serie de agentes capaces de sacudir resortes importantes que incrementen la demanda educativa de la población a fin de dejar poco a poco atrás los déficit educativos acumulados y ampliar las oportunidades de educarse a miles de nicaragüenses con derecho inalienable de hacerlo:

- El principal agente siempre es el maestro motivado en un clima de bienestar.
- Las radios y emisoras municipales en tanto su relación con las necesidades educativas locales.
- Los Promotores de la Palabra que mantienen un contacto directo con las familias.
- Las parroquias que son plataforma activadora de la vida e iniciativas de las comunidades.
- Programas de subsidio por parte del MECD a iniciativas como el Vicariato Apostólico de Bluefields o Fe y Alegría.

- Brigadistas de la salud que entran con su labor en los hogares y pueden dejar el mensaje de la importancia de la educación para la propia salud.
- ONG's que desarrollan experiencias no formales de Educación y se mueven en la dinámica del Desarrollo Humano en comunidades populares.
- Las mesas municipales de educación donde confluyen las fuerzas principales de un municipio.
- El aporte técnico-pedagógico de las Universidades en la dinámica de la innovación pedagógica etc.

Es una tarea siempre en marcha: Estimular la demanda educativa diversificando la oferta, o a la inversa, diversificar la oferta educativa para estimular la demanda.

Diciembre, 11 de 2004.

**Diciembre: la educación en nuevos escenarios**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Diciembre es un mes muy especial. En él se concentra y sintetiza la vida ciudadana en su diversidad de acciones y aspiraciones. Todo resulta nuevo y viejo, todo termina y comienza a la vez. Diciembre es el mes más humano porque en él nada humano le es ajeno. Todo cabe en él, todo se expresa en él, desde la pobreza hasta la abundancia, desde el consumo hasta la sobrevivencia.

Diciembre abre también nuevos escenarios a la educación o lo que es lo mismo la educación actúa en nuevos escenarios sociales y culturales. La sociedad se mueve en diversas direcciones movida por resortes que develan sus intereses, necesidades, aspiraciones y fructaciones generando procesos sociales de enorme connotación educativa y pedagógica.

En Diciembre el sistema escolar regular entra en receso. Tras la alegría y nostalgia de las graduaciones, el silencio es su único testigo. Las escuelas



callan, los uniformes y mochilas que acompañan y distinguen al estudiante, se guardan. El sistema escolar calla, pero la educación, recreando su ininterrumpida palabra genera procesos humanos, sociales y culturales muy especiales. La calle se hace aula, la gente interactúa a través de múltiples formas de comunicación dando rienda suelta a su inteligencia social, a la capacidad creadora, a sus aspiraciones insatisfechas, a su vitalidad reprimida.

### **- La Gritería**

Un primer escenario educativo, sorprendente y penetrante, amplio y profundo es la gritería. El “¿Quién causa tanta alegría? Con su inmediata respuesta “La concepción de María” y todo su entorno, constituye el fenómeno pedagógico popular de mayor impacto histórico, social y cultural de Nicaragua. La gritería crea una comunidad abierta, universal sin fisuras, compacta. La gritería es nicaragüense y el nicaragüense construye su identidad como actor de una tradición siempre viva y renovada, enlace de generaciones y de ideologías, encuentros de sentimientos que unen, y el más bello escenario de generosidad. La gritería es el proceso que mueve todos los resortes, sensores y elementos de una interacción pedagógica que consolida y renueva el sentido de comunidad e identidad en nuestro país. Es la educación en su vertiente no-formal, popular, comunitaria y social.

### **- La Navidad**

Diciembre abre otro enorme escenario educativo, la Navidad con todo lo que ella reúne, realza, significa y manifiesta. La sorprendente realidad de Dios hecho ser humano y manifestado en el niño de Belén, es el punto convergente del verdadero significado de la exaltación navideña. Sin embargo, a partir de ese sobrecogedor punto histórico universal se han abierto en forma de círculos concéntricos las trayectorias y rutas inmensas hacia el consumo, dirigidos por el interés comercial. Todo lo mejor de la creatividad y recursos del ser humano se encuentra en el contexto de las fiestas navideñas, porque el regalo es el instrumento con sello de felicidad a la que todo ser humano aspira.

Este período, tan esperado por muchos y tan vacío para muchos, es la síntesis de gigantescos contrastes. En pocos momentos de la cotidianidad social aflora con tanta fuerza la radicalidad de la pobreza y la adicción al consumo, el contingente de niños pobres atraídos por un juguete y la generosidad de personas o grupos que levantan las barreras de su capacidad económica para

acercarse a los necesitados haciéndolos felices por un momento. Quizás sea el contraste el elemento educativo más sobresaliente y activo de la navidad. En él se encuentran lo más sublime del ser humano, emanado del nacimiento de Cristo y lo más lastimoso del ser humano por las condiciones y carencias infrahumanas que rodean su vida. Consumo y frivolidad por una parte, humanismo y generosidad por otra. Profundidad religiosa por una parte y exaltación mundana por otra. En todo caso, la Navidad es un preciado generador de relaciones humanas y sociales en las que se expresan y comparten los sentimientos, aspiraciones, limitaciones y necesidades ser humano. La convergencia y fluidez de estos elementos constituyen una fuente pedagógica propia de las Fiestas Navideñas.

### **- La Ley de Presupuesto**

En diciembre se discute y aprueba La Ley del Presupuesto de la Nación para el año siguiente. Este es un hecho de gran connotación educativa. No es un reto iterativo anual que enfrenta El Ejecutivo con la Asamblea Nacional. Es un hecho que trasciende a los poderes del Estado por ser la gente, toda la sociedad, el origen y destinatario final de sus propios recursos. En este sentido el Presupuesto constituye un resorte imprescindible de la participación social, de sus derechos a contar con servicios y condiciones sociales dignas. Por eso el Presupuesto moviliza las fuerzas sociales y se convierte en un proceso educativo en tanto la gente tiene derecho a conocer y presionar para que los recursos que genera tengan un destino beneficioso para toda la ciudadanía. Los trabajadores de la salud y de la educación son los actores más activos y determinantes de este proceso por el ámbito humano prioritario y la cobertura de los servicios que prestan a la población. Curiosamente, esta población incluidos los sectores de a pie viven el proceso de aprobación de la Ley del Presupuesto como algo que les es propio y algo que a ellos llegará en forma de los servicios a los que tienen derecho. La Ley del Presupuesto es ya un elemento generador de relaciones sociales importantes para la convivencia y cohesión ciudadana. Es un nuevo escenario de la educación del país.

### **- La Política**

Por fin diciembre, de manera muy particular este año, acoge en su corto espacio de tiempo, las sacudidas del poder y sus enormes implicaciones políticas, éticas y sociales. La vida de la polis, de la sociedad, se ha estremecido con diferencias y desencuentros profundos, golpes y contragolpes entre las distintas plataformas de gestión del poder. El Estado, sus instituciones y la

sociedad civil se están moviendo en un desequilibrio peligroso pero viviendo inesperadas connotaciones de educación política y cívica. La responsabilidad de la democracia ha activado los resortes, teóricos, legales y éticos de la ciudadanía respecto al origen, gestión y finalidad del poder en tanto este radica en el pueblo pero con la intervención necesaria y de momento única de los partidos políticos para su desempeño y desarrollo.

En nuestro diciembre la política ha creado un nuevo espacio de educación y nuevas formas de aprender a vivir y soportar la democracia. En poco tiempo el país y la población se han puesto en estado de educación política, porque la polis somos todos los ciudadanos en interacción permanente. La política es una tarea compartida.

Diciembre con la navidad, es también el espacio propicio que aprovecho en estas líneas para agradecer a todas y cada una de las personas que me han acompañado en la dura trayectoria personal de este año 2004 y me han hecho sentir que mi vida en Nicaragua tiene un gran valor humano y cristiano. Gracias.

Diciembre, 18 de 2004.

Nota: Por receso de la UCA volveremos a publicar los artículos sobre educación a mediados de enero del 2005. Felicidades.

## La Educación frente a sí misma

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Frente a la relación intrínseca educación-sociedad ó sociedad-educación, Xavier Gorostiaga lanzaba esta intensa interrogante ¿qué educación, para qué desarrollo?. ¿qué educación, para qué sociedad?.

La respuesta no puede emanar de una respuesta aislada sobre la educación ni sobre la sociedad y/o su desarrollo. La respuesta es necesariamente conjunta. Aquí precisamente radica su enorme dificultad pues la una no puede separarse de la otra y viceversa, dado que la influencia es recíproca e inseparable.

En términos de sistema, como muy bien puntualiza el profesor Miguel De Castilla, “la concepción de la educación es de doble vía, pues toda acción educativa, sistemática, formal escolar y/o asistemática, no formal, extraescolar, a la vez que influye en el comportamiento de los individuos y de la vida económica, cultural y social; la misma es influenciada, condicionada y determinada por esos mismos individuos y el entorno económico, cultural y social del que es parte. Así, la relación dialéctica entre educación y sociedad y viceversa, es la clave para explicarse tanto el nivel alcanzado por el desarrollo social en un país determinado, como por el nivel alcanzado por el nivel educativo en ese mismo país. No existe un país altamente desarrollado con una educación de bajos niveles de cobertura y calidad; y no existe una educación de altos niveles de cobertura y calidad en un país con altos niveles de pobreza y precariedad”.

Esta relación teóricamente válida y congruente encuentra en algunos países expresiones de desequilibrio que afectan tanto a la educación como a la sociedad. En Nicaragua la educación **influye** en la sociedad y su desarrollo pero a la vez está **condicionada** y **determinada** por el modelo social y económico prevalente. La educación **influye**, el modelo socioeconómico **condiciona** y **determina**. ¿Qué significa esta diferencia en la relación educación-sociedad, educación-desarrollo en la historia de nuestro país.

Retomándola desde los años sesenta a la fecha la historia nos proporciona algunas lecciones bastante claras. Existe congruencia entre el modelo socioeconómico y la respuesta educativa, pero aquel ha condicionado y determinado con creces la propuesta educativa nacional con aportes positivos y también pero con más aliento, las limitaciones, imperfecciones, desigualdades y antivalores que el sistema socioeconómico recrea.

El progresivamente crecimiento económico de los sesenta y setenta nos dejó altas tasas de analfabetismo y amplios sectores de la población sin oportunidades de educarse porque el desarrollo alcanzado no distribuyó equitativamente sus beneficios, fue un desarrollo claramente inequitativo.

La expansión y divesificación de los servicios educativos con el sincero compromiso de privilegiar a los sectores populares de la década de los ochenta, generó restricciones a la libertad de otras opciones del pensamiento.

Los intentos de modernización de la educación en el marco de la globalización y del neoliberalismo a partir de los años noventa hasta la fecha, pese a

determinadas señales positivas, mantiene serias limitaciones relacionadas con la equidad. Nunca antes tantos niños, adolescentes y jóvenes se encuentran sin oportunidades educativas incluso, pese a la proliferación de tantos centros privados.

Estas pinceladas rápidas y superficiales, pero objetivas nos indican el enorme condicionamiento al que de ordinario está sometida la educación por parte del modelo socioeconómico prevalente en cada época y en la circunstancia concreta de cada país.

Esto que podría ser considerado como natural conlleva no obstante un preocupante desequilibrio en la relación educación-sociedad y desarrollo en nuestra realidad.

El modelo socioeconómico impone y determina con fuerza incisiva condiciones a la educación y ésta influye, pero de manera muy lenta y tímida, para cambiar algunos imperativos de esas condiciones a fin de que la persona, la gente y su pleno desarrollo se ubiquen en el centro y fin, tanto del desarrollo humano como del desarrollo económico y social de Nicaragua.

La educación del país ha estado demasiado condicionada y dependiente del modelo socio-económico con todos sus poderosos resortes. La búsqueda de una relación y equilibrio necesarios, pasa, sin duda alguna, por un esfuerzo sostenido de proporcionar dosis importantes de mayor independencia y por tanto de mayor creatividad e influencia de la educación en el modelo socioeconómico y del desarrollo del país. La educación en todos los niveles y modalidades tiene que fortalecer su capacidad de **resistencia** frente a las imposiciones del modelo global que atenten contra los seres humanos, sus derechos, sus oportunidades y sus capacidades y tiene que realizar al interior de su concepción, organización, gestión y componentes, cambios profundos. No podemos efectuar este cambio con el tratamiento todavía demasiado tradicional e incluso técnico-formal con el que presentamos a la educación nacional y visualizamos su necesaria transformación. Cargamos, como país, muchas carencias educativas, económicas y culturales, pero la educación nacional y muchos recursos humanos nacionales poseen también un enorme potencial para impulsar el cambio, potencial, desgraciadamente no siempre reconocido y mucho menos aprovechado.

La cultura de dependencia y el poco aprovechamiento del potencial educativo de cambio nos limita severamente a impulsar el cambio hacia el desarrollo humano y económico que requiere la gente y el país.

Las restricciones económicas son de momento severas y el apelar a ellas se convierte en un freno radical para el cambio educativo.

Sin embargo, existen cambios necesarios en la educación nacional que no requieren de excesivos recursos económicos.

No creo que cueste demasiado **la articulación** del denominado, aunque no real, sistema educativo nacional, si dicha articulación se fundamenta en funciones inherentes al proceso educativo y no en instituciones a cargo de los así llamados subsistemas educativos. ¿Costará mucho dinero un modelo de currículum que en varios de sus componentes garantice el continuum que abarca la formación de los ciudadanos durante toda su vida?. Se pueden enumerar otros ejes fundamentales del continuum educativo que sustentaría el desarrollo del país.

La puesta en práctica de los ejemplos señalados evitaría, por ejemplo, que en las pruebas del tránsito de la educación secundaria y media a la educación superior y universitaria arrojen porcentajes negativos, incomprensibles e inaceptables. ¿Cuánto ha costado al país que a las puertas de la universidad se evidencien esas desastrosas señales de ineficiencia del sistema educativo?. Este si es un enorme costo para la economía y la vida del país.

Los cambios en el formalmente denominado sistema educativo, no se traducen solamente en montos económicos. Aprovechar la capacidad que existe en el país y la voluntad política de apoyarla no alteraría el presupuesto de la nación.

5 de febrero de 2005

## La Educación desde el ciudadano(a)

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

No cabe duda que la educación se ha vuelto una realidad, una función, un servicio, un proceso y un derecho de enorme complejidad.

En su dimensión sistematizada (organización) e intencionada (finalidad), la educación es parte fundamental del sistema socioeconómico y cultural que mueve la vida y desarrollo de la ciudadanía y del país.

Como tal, la educación está sometida a las condiciones técnicas y administrativas de un verdadero subsistema en el ámbito global del modelo de nación que estamos construyendo o deseamos construir. El marco jurídico, la planificación, la organización, la gestión, los recursos humanos, el financiamiento, los componentes pedagógicos específicos, etc. requieren de un manejo técnico propio de un gigantesco aparato de servicio e inversión social en la dinámica del desarrollo científico y tecnológico modernos.

Por otra parte, la educación es una verdadera ciencia con una identidad muy particular en tanto en ella confluyen elementos de las ciencias humanas, naturales y sociales con exigencias científicas y metodológicas particulares.

Como ciencia en permanente desarrollo y renovación, la educación incursiona en la investigación socio-pedagógica y va recreando los complejos elementos del conocimiento, de los aprendizajes, de las competencias, de los valores, de la cultura y de la tecnología. Estamos frente a una especie de galaxia humana y social en la que se mueve la humanidad entera y más de la mitad de ella está directamente vinculada con la educación como proceso activo. La educación está presente y ubicada en la textura humana de todo país. Todo ciudadano, desde la oferta escolar, extraescolar y sobre todo de los medios de comunicación, es un educando, está en proceso permanente de educación. Este año 2005 las distintas instituciones educativas atenderán a casi dos millones de nicaragüenses.

Esta compleja realidad de la educación en sus diversas expresiones hace que la concibamos, la visualicemos, organicemos y gestionemos manejando a la vez las complejas componentes de subsistema social y de ciencia específica,

todo ello según los cánones de determinadas especialidades. Por eso, cuando tratamos de la renovación o reforma de la educación y de sus cambios y adaptaciones activas, prevalecen en muchos de nosotros modos de pensar, lógicas, criterios, diseños y propuestas acordes y atrapadas por la naturaleza de la educación como subsistema y ciencia sin hacer del ser humano, de la persona, de la gente, **el origen y destinatario** de todo el ser y quehacer de esa educación.

Este cambio de perspectiva debiera constituir el fundamento de una diferente concepción, organización, diseño y aplicación del proceso educativo nacional.

En otras palabras, se impone ubicar en el centro mismo de las reflexiones y propuestas educativas al ciudadano (a) de carne y hueso, de rostro concreto, de situación humana real, porque el conjunto de los ciudadanos, niños, jóvenes, adultos, ciudadanos o rurales, trabajadores o desempleados, pobres o acomodados, hombres o mujeres, constituye el origen y fin de la educación y de su impacto en la construcción del ser humano, de la ciudadanía creativa y del desarrollo del país.

Nadie duda que es necesario el manejo técnico y gerencial cada vez más especializado y diversificado para concebir, organizar y administrar la inmensa empresa de la educación nacional, pero teniendo presente, en todo momento, que el origen y destinatario de la concepción, organización y acción de la educación es siempre la persona humana, el ciudadano real en construcción o en actividad en las distintas tareas del quehacer productivo o de servicios del país.

Entre los cambios que requiere la educación nacional con los esfuerzos que se están haciendo en esa dirección, posiblemente **el cambio inicial y más radical** es transformar nuestro pensamiento respecto a la educación en su doble dimensión de subsistema en el engranaje global del país, y de ciencia con características muy propias.

Es difícil sacar a la educación de los carriles por los que transita, aunque se modernicen sus vagones y sus servicios. Lo que se impone analizar es si esos carriles siguen siendo los que conducen a la educación a las diversas estaciones donde bajan y suben los seres humanos, los ciudadanos en sus circunstancias reales.

## Educación para el consumo

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

En la publicación del MIFIC **Información al consumidor Enero/Febrero 2005, Edición No. 17**, se incluye un artículo con el título “Educación para el Consumo un nuevo contenido en el currículo escolar”.

Interesante el acercamiento educación-consumo, apelando a la fuerza de la educación para colocar al consumo en una perspectiva y dimensión humanas. Tarea ardua, casi imposible, dada la fuerza arrolladora del consumo y del mercado.

La educación para el consumo pretende, en condiciones de enorme desventaja, algo muy humano: “hacer que el consumo sea para el ser humano y no el ser humano para el consumo”.

Recordemos que el mercado no tiene alma y que la educación es una tarea fundamentalmente del espíritu. Su encuentro resulta muy difícil.

El consumo es una de las actividades más dinámicas de la sociedad, es necesariamente cotidiana, propia de las exigencias naturales de la vida, pero a la vez es la que mueve todo el engranaje de la dinámica económica y social así como el de las relaciones del desarrollo y de la pobreza.

Para activar la economía es necesario que la gente compre, es decir, que consuma puesto que es la salida en la tubería de la producción, ésta del trabajo, del empleo y también de la inversión. Todo está pensado, organizado, estructurado para el consumo y el consumidor, sin tener precisamente en cuenta que éste es una persona con necesidades naturales, que el mercado aprovecha al máximo las apetencias que mueve su fascinación y sin importarle de la enajenación en la que caen muchas personas en casos extremos.

Resulta pues urgente, pero muy complicado educar para el consumo porque se trata de un inmenso **abanico** hecho de personas con sus derechos inalienables y de las leyes omnipotentes y propias del mercado sin alma.

Como paso previo habría que pensar en la cantidad de gente que no tiene que consumir, que consume o se consume entre necesidades básicas

insatisfechas y el hambre diaria. Educar para el consumo aquí significaría crear las condiciones para poder consumir lo indispensable, la sobrevivencia en el amplio espacio de la pobreza e incluso de la indigencia, es decir, educar para que tengan la oportunidad de forzar la realización de sus derechos, a tener satisfechas sus necesidades básicas, su ingesta necesaria de calorías o de contar con un ingreso mínimo para la vida cotidiana. En este caso la educación para el consumo significa crear conciencia del derecho a tener lo adecuado como ser humano, y crear condiciones para que la gente pueda trabajar.

La educación para el consumo tiene sin duda alguna estrecha relación con su capacidad para hacer ver el consumo como un medio y no como un fin, para controlar el bombardeo incesante, encantador y alucinante de la propaganda que todo lo hace cercano e irresistible, para dominar los impulsos y apetencias con los que se hace presente el consumo, para ser conscientes que el consumo tiene el embrujo de satisfacer apetencias para crear nuevas apetencias en una cadena interminable, para ser dueños del consumo, incluso cuando se convierte en un factor de abuso contra la gente, para ejercer los derechos del consumidor a la par que se desarrollan las responsabilidades personales y sociales respecto a sus imposiciones explícitas o disimuladas. En este amplio espacio cabe la acción educadora para el consumo.

Este espacio educativo se vuelve estratégico cuando el consumo rompe las barreras de la dignidad humana y de la convivencia ciudadana. La droga traicionera, el licor alcoholizante, el sexo compulsivo e incontrolado, con todas sus manifestaciones, derivaciones y desviaciones, estremecen los cimientos de un consumo racional para convertirlo en un elemento destructor de la personalidad individual, de la familia, de la sociedad. Se pulverizan los valores humanos, sociales y morales.

El consumo siempre genera una cuota de adicción y dependencia, pero éstas se mueven desde lo aceptable hasta la enajenación. Crear ese equilibrio es aprender a ser un consumidor dueño de nosotros mismos.

En este mar convulso del mercado con su oleaje y en ocasiones sunamis del consumo, el ser humano se siente con frecuencia indefenso. Resulta imprescindible activar los resortes de la prevención y hacer ejercicios de resistencia frente al imperativo del consumo. La educación escolar, el currículum como refugio y mínima plataforma para ser consumidores sin dejar de ser personas racionalmente autónomas, es como hacer caricias a un

animal agresivo y rabioso. La verdadera educación para el consumo tiene que ubicarse en los medios cada vez más sofisticados de mayor y más profundo impacto en la población, pero estos están ya acaparados y especialmente acondicionados para incentivar, vender y hacer que el consumo penetre más allá de la voluntad de muchas personas. La persona no vale por lo que es sino por lo que tiene. Para ser alguien es imprescindible la tarjeta de crédito, tener celular, usar ropa de marca...

Estamos pues en un contexto donde se educa para ser, no ciudadanos sino consumidores, ¿cómo revertir esta correlación de fuerzas?

La iniciativa de contar con un nuevo contenido en el currículo escolar es plausible, importantísima porque efectivamente, la educación para el consumo es educación para la vida, pues gran parte de la misma se desarrolla en el consumo pero sin dejar de ser en ningún momento vida humana. En otras palabras, citando el artículo mencionado “esta nueva visión, (de educar para el consumo), contribuye a conseguir y mejorar el necesario equilibrio entre consumo, desarrollo humano y sostenible y calidad de vida de los nicaragüenses”. Estamos de acuerdo en enseñar y aprender a consumir para afianzar, fortalecer y consolidar la vida humana.

9 de abril de 2005

### **La Educación en la coyuntura actual**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

El país pinta mal. Múltiples evidencias nos envían mensajes de inseguridad e inestabilidad insertos en las diferentes expresiones de la vida nacional. Se empieza a sentir un desbalance entre lo racional y lo irracional.

La clase política crea su particular espacio de racionalidad que a su vez resulta irracional para otro sector de la clase política. Aquello de expresar y servir a la polis se dificulta y ensombrece constantemente cuando no existe claridad sobre la polis porque esta aparece cada vez más desfigurada, fragmentada y segmentada. A cualquier analista político, económico, social o cultural que en la actualidad se adentrara con su andamiaje científico a precisar una visión objetiva del país, de la sociedad y de la población en general con la sana

pretensión de entresacar y aportar claridad respecto a su futuro, se encontraría con una madeja enredada de contradicciones con apenas algunos hilos que posibilitan soluciones estables y que apuntan a la esperanza.

En medio de este clima adverso casi sin sentido de cara al futuro, a no ser que un cambio brusco, imprevisto sacudiera al país y a sus instituciones, el proceso educativo sistemático escolar realiza su tarea formal aparentemente casi al margen del complicado stress nacional. Sin embargo el proceso educativo no-formal e informal es sacudido por la crisis con la necesidad de introducirse en su dinámica y sentir el compromiso de activar su responsabilidad y participación en la búsqueda de soluciones. La Sociedad Civil en general, los partidos políticos y sus redes, los medios de comunicación, grupos caracterizados de la población, etc. están cada vez más tensos en sus análisis, exigencias y posibles medidas a tomar.

La situación del país está creando un acelerado ritmo de procesos sociales teniendo como origen y finalidad de este aprendizaje, la realidad nacional, la que está penetrando con preocupación en los distintos sectores de las fuerzas sociales.

En estos casos políticos y sociales más extremos se evidencia la existencia de dos procesos educativos diferentes pero cercanos, el escolar y el extraescolar cuyo abanico aumenta por ubicarse más directamente en toda la trama social.

No obstante, el sistema escolar aparentemente recluso en las aulas y los centros educativos vive a través de sus actores, familias, directores, maestros, maestras y estudiantes una profunda sacudida psicológica y social.

La escuela, aunque este protegida de muros o mallas, es parte importante y activa de la realidad nacional la que entra sin autorización y por su propia dinámica en la textura humana de sus actores. El país problema se hace problema ciudadano de toda la comunidad.

Los problemas, dificultades, contradicciones y señales de un mínimo optimismo penetran en la escuela y en todo el sistema educativo nacional.

Resulta imposible lograr una sana y productiva articulación en las funciones substantivas del proceso educativo global cuando el país y sus instituciones, cuando los partidos políticos con sus cúpulas y cuando grupos connotados

sea por su poder o por su capacidad de maniobra incluso agresiva, apuntan sus estrategias a conseguir y salvaguardar intereses particulares teniendo al país no como **un objetivo que construir para el bienestar colectivo** sino como el espacio donde alimentar sus intereses. El país presenta en estos momentos un peligroso stress que esperamos no conduzca a un infarto y este stress en formas diferentes y propias contagia a la educación incluso desde perspectivas inesperadas tal como aparecen en los medios sociales de comunicación.

Como educador me hago con frecuencia esta pregunta ¿en qué medida nuestro país es un referente y un ejemplo educativo?.

Creo que existen valores humanos, sociales y éticos que siguen alimentando nuestra identidad, pero los antivalores van tomando más fuerza, sobre todo, cuando la textura política, social y económica presenta síntomas peligrosos de contradicciones y exclusiones organizadas.

12 de junio de 2005

### **Educación: calidad de vida, autoestima y libertad**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

“Estamos mal” es el sentir general a flor de labios pero clavado en las entrañas mismas de nuestro ser personal y ciudadano. Sin embargo existe gente más benevolente con la situación del país y de la educación que prefiere expresar su sentir y convicción diciendo “no estamos bien”. Parece pues existir cierta diferencia entre el pesimista y aquel que no se rinde y procura que le acaricen algunas ráfagas de cierto optimismo.

La educación en el país carga déficits y limitaciones objetivas a los que se añaden el trato equivocado, deficiente, negativo e irresponsable que le han dado, y también le hemos dado, desde las instituciones educativas y desde sus gestores.

Que el analfabetismo impacte más en la conciencia ciudadana publicando que la tasa es del 35% para comprometerlos con su reducción; repetir una y otra vez para crear conciencia de una irresponsabilidad compartida que alrededor

de 900,000 niños y jóvenes quedan cada año fuera de la escuela; constatar que los niveles de eficiencia en la educación primaria son regulares en el sector urbano 0.80, preocupantes en el sector rural 0.53 e inaceptables en los grupos de población extremadamente pobres 0.41, provoca en todos los estratos de la población un profundo malestar. Da lo mismo afirmar que “estamos mal” o “que no estamos bien” porque al tratarse de una afirmación colectiva se crea una especie de conciencia colectiva casi impersonal que diluye la verdadera irresponsabilidad. Es verdad afirmar que “la educación es tarea de todos”, por tanto es necesario aceptar que su actual situación es responsabilidad de todos aunque claro está, con algunas diferencias. Al decir que la educación es tarea de todos nos referimos generalmente a sus soluciones, pero saltamos por encima la responsabilidad que tenemos respecto a su difícil situación actual.

En medio de estos vaivenes, todos los nicaragüenses, y de manera particular los sectores menos favorecidos, creemos en la educación, la sentimos como la respuesta a una aspiración profunda y a un derecho irrenunciable, llegando a ser un principio ya comprobado que la educación es el factor decisivo del desarrollo personal, social y de cada país.

La educación en si, en teoría no está mal, nosotros la hemos desvirtuado y maltratado en perjuicio de la población, del bienestar de la gente, del lento desarrollo del país.

Yo quisiera en este contexto retomar a la educación desde nuestra realidad pero en una perspectiva de recordar y realzar su naturaleza y su fuerza positiva a fin de levantar el ánimo y asumir con hechos nuestra responsabilidad.

La educación arrastra un caudal inmenso de riqueza y alternativas. En esta ocasión sólo quiero visualizarla desde tres valores o puntos centrales: el mantenimiento de una vida humana; el de la autoestima y el de la libertad.

El primer componente de valor ubica la función de base de toda actividad económica y social en aportar a la mayor cantidad de personas los medios necesarios para superar la miseria y la falta de alimentación, de abrigo, de salud, de protección. La eliminación de la pobreza, un aumento de la oferta de empleo y de la disminución de las desigualdades, constituyen condiciones necesarias pero no suficientes para el desarrollo y el mantenimiento de una vida humana. La mundialización ha privado a muchas personas del mundo en desarrollo de los medios básicos para mantener una aceptable calidad de vida.

La educación se inserta en el despliegue de las capacidades de cada persona para obtener un trabajo y beneficiarse de oportunidades económicas al tener la posibilidad de incrementar los ingresos y mejorar su calidad de vida.

El segundo componente de valor de una vida, de una persona en condiciones dignas, es la estima de sí, el sentido del valor personal y del respeto a sí mismo de no ser usado como útil por otros para sus fines propios. La educación es un proceso de concientización, de crecimiento de uno mismo, de apreciar su dignidad.

Todos los pueblos, las sociedades y las personas buscan cierta forma de estima de sí mismos que llamamos autenticidad, identidad, dignidad, respeto, honor o reconocimiento. Debido a la proliferación de los “valores modernizantes” de las naciones desarrolladas que manejan los hilos de la modernización, muchas sociedades del mundo en desarrollo que poseían un sentido profundo de su valor sufren ahora una grave confusión cultural cuando están en contacto con las influencias de sociedades avanzadas debido a que su estilo de vida se está convirtiendo en medida universal de valor. La educación no puede revertir por sí sola esta fuerza dominante avasalladora pero sí puede activar en cada persona y en cada pueblo los valores que le proporcionan su identidad y su valor intrínseco. El ser humano no vale por lo que consume o tiene, vale sobre todo por lo que es. La Educación enseña a aprender a ser uno mismo como persona y como pueblo. Este es un desafío inherente a la educación.

El tercer valor universal es la libertad, recibir una educación es un logro muy valioso y resulta muy importante para la libertad efectiva de una persona y de un pueblo. La libertad en su sentido más fundamental es la emancipación de la alienación de las condiciones materiales de vida y de la servidumbre social originada por la ignorancia y la miseria, por las instituciones y determinadas ideologías dogmáticas. La libertad implica un amplio abanico de opciones para las sociedades y sus miembros. La libertad limitada hace vulnerables, dependientes a la gente y a las naciones. Es la razón, entre otras, por la cual es probable que la gente tenga una opinión más pobre de sí mismos y que en la opinión de los demás pierdan el respeto de sí mismos.

La educación es el proceso de construir autonomía, el proceso que puede dar seguridad a las personas como individuos y como miembros de la sociedad. No tenemos en nuestras manos un proceso y poder más penetrante y efectivo que una educación de calidad.

Nuestro compromiso y horizonte salta de las aulas, a la sociedad y en ella a convertirse en una fuerza de resistencia frente a la deshumanización que genera la mundialización negativa y de plataforma creativa de la humanización o bienestar de toda la gente. Confirmamos nuestra convicción de educadores y de constructores de una sociedad más justa y humana, una sociedad de todos, para todos y por todos.

19 de junio de 2005

### **La mercantilización de la educación**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Aunque el término “mercantilización” suena a cierto neologismo, la gente lo entiende al aplicarlo a la educación como una forma de hacer de la educación un negocio rentable, vender educación por determinado precio sobre todo en centros privados.

En este artículo no utilizamos el término en ese sentido. La mercantilización de la educación tiene un alcance muy profundo en tanto se inserta en la esencia misma de la educación para substraer de ella su verdadero sentido y alcance en relación al ser humano.

Se trata de apoderarse de la educación dándole la filosofía y lógica del mercado. Es vaciar la educación de su contenido esencialmente humano y sustituirlo por un ingrediente substantivamente material.

En otras palabras la mercantilización de la educación consiste en conferir a la educación el carácter o naturaleza de algo mercantil, con una doble consecuencia: la función reguladora del mercado rige el itinerario educativo y la segunda la función de la educación está atravesada por la cultura del mercado, en particular de sus valores. La consecuencia inmediata es la adecuación del sistema educativo a las normas e intereses del mercado.

El problema se plantea cuando se profundiza en la finalidad principal de la siguiente invasión y apropiación: la educación para la cultura y para los valores del mercado. Esta apropiación está basada en la idea según la cual la ley de la oferta y de la demanda, es decir, la del mercado, es la única que



regula armoniosamente las relaciones en el seno de un grupo humano. El carácter natural atribuido al fundamento de las relaciones humanas sería suplantado en forma ineluctable por la adhesión universal a la cultura de los valores inherentes a la ley del mercado. El derecho natural substituido por el imperativo regulador del mercado.

En estas condiciones el sistema educativo representaría uno de los elementos claves de la creación de la cultura del mercado. En otros términos, la función de la educación en esta forma y lógica de pensamiento, sería la de despertar el espíritu a los valores del mercado e inculcar el mercado en el mundo cotidiano de cada persona que recibe educación. En este sentido el sistema educativo debe inscribirse en la estrategia de conquista del mercado mundial. Esta unidad de objetivo excluye y condena toda posibilidad de divergencias o toda demanda al derecho a la identidad o a la diversidad, valores que están en la base del credo educativo contemporáneo. La consecuencia sería trágica. Si se mercantiliza la educación, se mercantiliza el ser humano y a este mercantilizado le faltaría el espíritu, la libertad, quedaría reducido a una marioneta manejada a distancia haciéndole creer que su libertad sólo tiene como opciones las impuestas por el mercado lo cual hace imposible la ética de la convivencia humana y social.

La mercantilización de la educación plantea el problema crucial de su propia finalidad: ¿tiende a crear un mundo alienado o a formar un hombre?

La jerarquía de las prioridades en la mercantilización de la educación justifica la integración o la sumisión de la formación del hombre a la construcción de un nuevo mundo que es el mercado mundial.

En realidad, más allá o más acá, de las disputas ideológicas y los debates teóricos, las verdaderas preguntas desde la entraña de la educación son muy simples y por ende profundamente incisivas: ¿En qué tipo de hombre estamos pensando, qué educación y qué ser humano para qué desarrollo?, ¿Qué destino prepara la mercantilización de la educación?

Una respuesta válida desde nuestra perspectiva debe situarse en el marco general de las ideas filosóficas y políticas relacionadas con el humanismo, porque en el dominio del mercado el hombre no es el polo de interés principal, y por consiguiente tampoco de la organización de las relaciones sociales pese al extraordinario contenido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos ¿Son las relaciones humanas producto del mercado y

sus leyes o el hombre está, como ser humano y social, antes y después del mercado, más allá del mercado aún cuando cohabite con el mercado?

Estas afirmaciones se enfrentan a la cruda realidad de que la mercantilización de la educación procede de un supuesto por el cual la persona humana y su desarrollo ya no representan el fin supremo de la organización social debido a que los derechos de la persona son secundarios en relación a la ley del mercado pese al imperativo de humanismo que reclama gran parte de la humanidad.

La educación incluso en esta encrucijada del imperio del mercado distingue muy bien en el ser humano, la diferencia entre calificación y calidad. La primera es fruto de la adquisición de conocimientos y técnicas mientras que la segunda compete al arte de ser, a la relevancia de lo humano en su plena dimensión.

Los conocimientos, técnicas y competencias, son necesarios para el desarrollo pero teniendo como origen y fin del mismo al ser humano, a su plena realización y a su bienestar.

En este sentido el redescubrimiento de lo humano en el centro del mundo y de su educación significa una cultura de ruptura así como una educación en valores.

La cultura de ruptura tras la búsqueda y relevancia del humanismo que pasa por romper la resignación y el repliegue ante el determinismo científico y social proclamado por la cultura del mercado. La otra ruptura es el rechazo al aislamiento de lo humano que entraña la mercantilización lo que significa vencer los mecanismos de resistencia que esta impone a la educación.

Se trata de defender la autonomía de la educación centrada en el ser humano.

3 de julio de 2005

## En educación: ¿cuál es el lugar de Nicaragua en el mundo?

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

En el año 1990, convocados por la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y otros organismos globales de financiamiento, se reunieron en Jomtien, Tailandia, representantes de la mayoría de los Gobiernos del mundo, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. En esa oportunidad los asistentes a la Conferencia, después de analizar la dramática situación de la Educación a nivel mundial, adoptaron el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

Diez años después, en marzo del 2000, los mismos actores gubernamentales y no gubernamentales se reunieron en Dakar-Senegal, con el propósito de evaluar los resultados del proceso de ejecución de los planes por el logro de los objetivos de Jomtien, concluyéndose que aquellas metas no se habían alcanzado y que, peor aún, las brechas de cobertura, calidad y eficiencia de las educaciones de la mayoría de los países empobrecidos del mundo, se habían ensanchado, debido al crecimiento poblacional y a la ampliación y profundización de los niveles de pobreza, producto directo de los Planes de Ajuste Estructural, implantados como parte del Programa Neoliberal en todo el mundo.

En Dakar, con palabras diferentes, se reafirmaron las viejas Metas de Jomtien, acordadas y no cumplidas diez años antes. Como aspecto importante de los nuevos compromisos, se valoró y acordó la inclusión de las sociedades civiles de todos los países, tanto en los planes de acción de Educación para Todos, como en la organización de Foros Nacionales para el seguimiento y monitoreo de los mismos.

En este contexto, a inicios de este año 2005, la UNESCO dio a conocer su informe de seguimiento de los Acuerdos de Dakar (EPT) en el mundo, bajo el título: *El imperativo de la Calidad*. En Nicaragua, el miércoles 22 de junio, el Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua, dio a conocer su Informe de seguimiento al cumplimiento de los Acuerdos de Dakar en nuestro país, con el título: *Tendencias de la Educación en Nicaragua en el año 2004*.

Una síntesis de los resultados de los dos procesos de seguimiento y monitoreo, según los seis compromisos acordados en Dakar, son los siguientes:

### *Compromiso No. 1. Atención y educación a la Primera Infancia (AEPI)*

Por término medio, un niño africano sólo puede esperar 0.3 años de escolaridad preprimaria; un niño latinoamericano 1.6 años y 2.3 años un niño de América del Norte y Europa Occidental. En Nicaragua, sólo el 31 por ciento de la población entre 3 y 6 años está siendo atendida en la Educación Preescolar. Según el Observatorio del FEDH-IPN, la tendencia es que menos padres y madres participan en la educación de sus hijos e hijas y menos maestros son graduados en Educación Preescolar.

### *Compromiso No. 2: Enseñanza Primaria Universal.*

Aunque en el último decenio se ha logrado escolarizar a más niños, el ritmo de avance es demasiado lento. Sobre la base de las tendencias precedentes, la tasa de escolarización mundial tendría que haber sido del 85% en el 2005, para alcanzar la matrícula neta plena en el 2015. En Nicaragua, según el MECD, la matrícula neta del nivel Primario es del 82%. El crecimiento de la matrícula no logra alcanzar al crecimiento poblacional, y más cupos ofertados se están quedando sin ser utilizados.

*Compromiso No. 3: Aprendizaje de Jóvenes y Adultos:* En los pocos países donde se han realizado evaluaciones de estos Programas, los esfuerzos realizados son calificados de marginales. En Nicaragua, la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes de tercer a sexto grado de primaria en el año 2002, realizada por el MECD, expresa que “un alto porcentaje de los estudiantes nicaragüenses del tercero y sexto grado, tienen limitaciones en su habilidad lectora, en la destreza en la escritura y en la ejecución de las operaciones matemáticas básicas y las pertinentes al grado cursado”.

*Compromiso No. 4: Alfabetización:* En el 2002 había en el mundo 800 millones de adultos analfabetos. Un 70 por ciento de ellos vivía en nueve países de África Subsahariana y en Asia Meridional y Occidental. El otro 30 por ciento está en América Latina y el Caribe y otros países de desarrollo medio. En Nicaragua, no existen datos oficiales precisos sobre el porcentaje de analfabetismo de la población mayor de 14 años de edad. No obstante la percepción de organismos independientes e internacionales, y aún de algunos funcionarios del MECD, es que éste anda entre el 30 y el 35 por ciento.

*Compromiso No. 5:* Igualdad entre los sexos. En el año 2001, las niñas representaban un 57% del total de los niños del mundo sin escolarizar, a pesar de tener la edad oficial para cursar la enseñanza primaria. En los Estados Arabes y Asia Meridional y Occidental la proporción era del 60 por ciento. Las disparidades entre los sexos es aún mayor en la enseñanza secundaria y superior. En Nicaragua, este es el único compromiso que es probable sea cumplido satisfactoriamente en el año 2015. De acuerdo a los datos del Observatorio sobre la Educación Nicaragüense desde la Sociedad Civil, la matrícula de estudiantes varones en los cuarenta municipios observados fue del 51.70 por ciento y de mujeres del 48.30 por ciento.

*Compromiso No. 6: la Calidad de la Educación.* El número de alumnos por docentes promedio en el Africa subsahariana y el Asia Meridional es de 44 estudiantes por maestros, y por lo general los maestros no cumplen con las normas mínimas para ejercer una docencia de calidad. En Nicaragua el promedio de estudiantes por maestro es muy parecido al de Africa Subsahariana. No obstante, producto de las normas financieras de la Autonomía Escolar, que obligan al ahorro negativo que afecta la calidad de la educación, la tendencia es a aumentar ese promedio, hay maestros hasta con setenta estudiantes. De acuerdo a los resultados del Observatorio, el 15 por ciento del personal docente no tenía grado académico para ejercer el oficio magisterial en el año 2004.

Como es posible observar, el rezago de la educación en Nicaragua, es el mismo de los países más pobres del mundo. El único indicador de tendencia positiva es el de la paridad entre los sexos.

De nuevo, el Foro Nacional de Educación es una oportunidad no sólo para reflexionar sobre estos problemas, sino que también para formular propuestas de solución a la problemática educativa nacional. Hay múltiples decisiones que no implican grandes cantidades de dinero, y que lo único que falta para su realización es inteligencia, amor por los pobres y voluntad. La articulación del sistema y subsistemas educativos es una de ellas. Ojalá podamos.

3 de julio de 2005

## Como mira la Educación a la Patria y la Patria a la Educación

Juan B. Arrien  
IDEUCA

La Patria es sin duda uno de los referentes más elevados con que cuenta la educación. La patria es un todo integrado por elementos visibles, territorio, historia, personajes ilustres, instituciones, servicios, ciudadanos y por elementos menos palpables, cultura, el patrimonio tangible e intangible, identidad, costumbres, valores, etc. Toda ella, en toda su dimensión, la patria es una fuente permanente de educación, en tanto ésta se alimenta de la historia y trayectoria de la nacionalidad y de la ubicación psicológica y material de la ciudadanía.

La patria está dentro de nosotros por herencia y por la experiencia que vamos acumulando de ella. De ahí que nos proyectemos en ella como espacio y tiempo de nuestra propia realización.

Por otra parte, todos estamos lanzados a un ideal, nos atrae lo sublime, lo incontaminado, lo perfecto, con miras a unos valores que trascienden lo material y lo cotidiano.

La educación mira a la Patria como la síntesis que resume y expresa la presencia de algo ideal, pero con raíces profundas de realidad.

En estos días aparece en todo su esplendor la dimensión sublimada de la Patria siendo protagonista de esta dimensión la educación a través de las instituciones educativas, sus mensajes y de los actores privilegiados del proceso educativo nacional. Actos conmemorativos de nuestra historia, concursos para seleccionar a los mejores maestros y estudiantes, bandas, desfiles, fiestas, mayor espacio para la bandera nacional, impresión de materiales sobre el acta de independencia, los próceres, visita a San Jacinto, recuento de las personas ilustres, etc.

Todo ello se conjuga en una extraordinaria lección sobre la Patria encarnada en una dimensión de grandeza y esplendor. Darío siempre la sintió y vivió grande, nicaragüita la flor más linda de mi querer... repite la canción... Es decir, la Patria valor, la Patria amor, la Patria deber, se encarnan como algo

inseparable en la conciencia, identidad y personalidad del nicaragüense. Soy puro pinolero, nicaragüense, por gracia de Dios.

La educación mira a la Patria como el referente y la fuente de valores que conforman la nacionalidad y la personalidad de todo ciudadano. Estamos hablando de cómo la educación mira a la patria.

Sin embargo, la educación puede ser y debe ser visualizada también desde la Patria hecha realidad como nación, país, ciudadanía y en último término como gente, personas. Desde esta perspectiva, la Patria en cuanto gente, mira a la educación, a la vez, con complacencia por ser un bien más o menos accesible y con mucha preocupación. La educación es parte del sistema social global, con una situación económica que afecta negativamente a la gran mayoría de la población, víctima, en cierto modo, de la realidad política inconsistente, adversa, a cuyos golpes y tropiezos la Patria cada día se hace y se deshace generando inestabilidad y desconcierto en los procesos educativos que reclaman equidad y calidad para toda la población en todos los niveles y modalidades educativos, y que exigen referentes cualitativos para su desarrollo pedagógico.

La educación ve a la Patria, grande, inmensa, inagotable; la Patria-gente ve a la educación insuficiente, de poca calidad y poco adecuada a las necesidades de la población, con lagunas de equidad y vacíos de calidad. La educación a favor de la Patria, la Patria en reclamo sostenido a la educación. ¿Cómo construir una educación digna de la Patria-gente y cómo responder a la Patria con una educación de calidad para todos, al menos, hasta completar la educación primaria y el ciclo básico?.

Es muy difícil hacerlo con un promedio nacional de escolaridad menor de 6 grados, con una tasa de analfabetismo cercana al 30%, con alrededor de 90,000 niños y niñas que en edad correspondiente a la educación primaria queda anualmente fuera de la escuela, con un 14% de la población en edad escolar que expresa no sentir interés por la escuela y un 39% que dice no poder asistir a ella por razones económicas, etc. etc.?

Educación y patria se encuentran pues en estos días desde diferentes perspectivas ¿cuándo será posible una sola perspectiva a favor de la Patria y su gente?.

11 de septiembre de 2005

## **Educación y Desarrollo Humano**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Con toda y su enorme importancia para el desarrollo de la gente y del país, la educación no puede ni debe reducirse a un valor puramente instrumental. Al contrario: uno de los logros genuinos de la controvertida “cultura global” cabalmente consiste en el reconocimiento universal de la educación como derecho de todos los seres humanos para asegurar su desarrollo personal y colectivo. Nada capta mejor este reconocimiento que el concepto de “desarrollo humano”, donde la vieja valoración de la riqueza como meta obligada de las naciones da paso a una visión más rica y más profunda: el desarrollo no es el alza en el ingreso per cápita, sino el aumento en la cantidad y la calidad de las oportunidades para el ser humano. Y la educación es tanto una oportunidad como una fuente copiosa de oportunidades.

En efecto. La educación es el vehículo principal e insustituible para la transmisión de cultura y la cultura es el rasgo más distintivo del Homo Sapiens. Por eso la educación es un aspecto esencial —tal vez el aspecto esencial— del desarrollo humano: ser educado es disfrutar de una vida más plena y es disponer de un rango más amplio de oportunidades (alternativas ocupacionales, de información de recreación,..). Por eso es natural que el índice de Desarrollo Humano incluya la educación entre las tres oportunidades básicas de la persona, al lado de su esperanza de vida y su nivel de ingreso. También, en el plano conceptual la educación genuina es desarrollo humano o sea, “desarrollo de la gente, por la gente y para la gente”. Desarrollo de la gente, porque la razón de ser de la educación es el crecimiento interior de la persona. Desarrollo por la gente, pues educar es el modo quizá más rico de darse al otro e influir sobre el otro. Desarrollo para la gente, porque el objetivo último de la educación es ayudar a que el educando pueda poner la plenitud de sus potencialidades y talentos al servicio de sus semejantes. En breve—y según la afortunada expresión de Savater— la educación “es sin duda el más humano y el más humanizador de los empeños”.

La educación es pues un derecho de todos y es un bien en sí misma. Lo cual no implica que sea un derecho absoluto o irrestricto, pues demanda recursos escasos con posibles usos alternativos. Tampoco implica que sea un bien de consumo puro, pues la “inversión educativa” es muy rentable para el

individuo y la sociedad. Ni en tercer lugar implica que sea un bien puramente privado: de hecho, es su alto valor público o social lo que justifica el aporte de la comunidad y el Estado al proceso de educar.

Recientemente fue presentado en la Presidencia de la República el **Informe Sobre Desarrollo Humano 2005** centrado en la **Cooperación Internacional ante una encrucijada: Ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual**.

Como es natural, al escuchar su presentación oficial y analizar el contenido del Informe, uno lanza instintivamente su mirada e interés a ubicar el lugar del Índice de Desarrollo Humano (IDH) de nuestro país en el universo de 177 países de todo el mundo y sobre todo a conocer y valorar los distintos indicadores que reflejan la realidad humana, económica y social de nuestro país.

Resulta algo estimulante comprobar que en el ranking mundial hemos mejorado varios puestos al pasar del 121 anterior al 112 actual; que en algunos indicadores estamos un poco por encima de Honduras y Guatemala, algo rezagados respecto a El Salvador y bastante distantes de Costa Rica y Panamá. Así lo comprueba el cuadro siguiente:

	Valor del índice de desarrollo Humano (IDH) 2003	Esperanza de vida al nacer (años) 2003	Tasa de alfabetización de adultos (% de personas de 15 años y mayores) 2003	Tasa bruta combinada de matriculación en primaria, secundaria y terciaria (%) 2002/03	PIB per cápita (PPA en US\$) 2003	Índice de esperanza de vida	Índice de educación	Índice del PIB
47 Costa Rica	0.838	78.2	95.8	68	9.606	0.89	0.87	0.76
56 Panamá	0.804	74.8	91.9	79	6.854	0.83	0.88	0.71
104 El Salvador	0.722	70.9	79.7	68	4.781	0.76	0.76	0.65
112 Nicaragua	0.690	69.7	76.7	69	3.262	0.75	0.74	0.58
116 Honduras	0.667	67.8	80.0	62	2.665	0.71	0.74	0.55
117 Guatemala	0.663	67.3	69.1	61	4.148	0.70	0.66	0.62

23 de octubre de 2005

## la Sociedad debe conocer cómo está la Educación

Juan B. Arrien  
IDEUCA

La educación, en cuanto proceso intencionado y sistematizado para el desarrollo de las capacidades y competencias de las personas, es un factor clave y componente estructural de la producción, la política y la democracia.

El capital humano es tan importante o más que el capital financiero y los recursos naturales, para el desarrollo de los pueblos.

En palabras muy sencillas, la educación importa mucho a la gente en su vida social y laboral. La educación es un bien social de enormes repercusiones en la vida de la gente y de los pueblos.

Siendo esto así, la sociedad tiene derecho a conocer cómo está la educación, qué pasa en la educación en todos sus niveles y modalidades. Más aún, la sociedad está muy interesada en estar informada sobre el estado de la educación. La escuela y en general la educación, no siempre satisfacen a quienes necesitan de sus productos.

Este derecho e interés de la sociedad por la educación y sus resultados, nos habla de la necesidad de *informar*, lo que a su vez exige recabar la información necesaria y adecuada. Nos adentramos de esta manera en el dominio complejo de la *evaluación de la educación*, elemento tan importante como temido debido, a la connotación de *control* que se le ha dado con frecuencia.

Sin embargo, la evaluación de la educación sólo adquiere su *verdadero sentido* cuando su finalidad es mejorar la educación, proporcionar la base necesaria para hacer los cambios que requiere la construcción de una educación de calidad, pertinente, útil y funcional, para la vida personal y social.

Pero la verdadera evaluación pretende también otra finalidad muy importante:

Proporcionar a la sociedad elementos substantivos para una más efectiva participación en el proceso educativo global del país. La evaluación es un

aspecto estratégico para la conducción política de la educación en la que debe participar la sociedad.

Se habla, de manera generalizada y con frecuencia ligera, de la participación de la familia, de la comunidad, de la sociedad en la educación, sin que por otra parte se les proporcione la información requerida para una auténtica, responsable y efectiva participación, tal como en el fondo lo desean. Se afirma que la política educativa, para garantizar la viabilidad de su aplicación, debe sustentarse en consensos sociales amplios, consensos que no pueden construirse sin conocer a fondo cuál es el comportamiento de la educación y hacia qué objetivos y prioridades nacionales debe ser orientada, en la perspectiva de un proyecto educativo nacional de largo plazo. Esto requiere de información basada en un proceso sistemático de evaluación.

Una sociedad bien informada puede incluso presionar al sistema educativo global, a fin de realizar los cambios necesarios para mejorar su equidad, calidad, pertinencia y eficiencia.

La sociedad actual siente esta necesidad en prácticamente todos sus estamentos.

Los padres de familia ya no se contentan con sólo el boletín de las notas de sus hijos, quieren saber y conocer más acerca de la educación, de sus fines, de sus contenidos, de la organización y métodos del aprendizaje, de los valores que impulsa, de las competencias que crea. Y esto se debe a que las calificaciones, fríamente expresadas en cantidades y en números, sólo aportan una parte del proceso educativo, el rendimiento escolar, los resultados de ese proceso. Lo que interesa conocer es precisamente el proceso que ha conducido a terminado resultado. Ese proceso es precisamente la persona, el sujeto, el actor del aprendizaje. Lo importante es precisamente evaluar ese proceso de aprendizaje para evaluar mejor los aprendizajes y desde ellos, el rendimiento global de toda la acción educativa en la que confluyen un conjunto importante de elementos substantivos, políticos, técnicos y administrativos que se expresan en el currículo con los planes y programas de estudio, la organización del aprendizaje, los métodos, textos, sistemas de evaluación, el clima psico-social y la dirección y gestión del centro educativo, y de manera decisiva la acción pedagógica de los docentes.

Estas reflexiones referidas al importante y complejo aspecto de la evaluación educativa, nos conducen a mirarla como un *componente esencial* del proceso y

desempeño globales de la educación, y mucho más, cuando un país, como el nuestro, vive un proceso permanente de reforma educativa. Tal es el caso en estos momentos del Foro Nacional de Educación.

13 de noviembre de 2005

## Aprender a vivir juntos

Juan B. Arrién, Ph.D.

Los aprendizajes son rutas que conducen al desarrollo de la persona humana. Para ello dedicamos estudios, procesos educativos, experiencias, recursos, tiempo y esfuerzo sostenido.

Invertimos en construir el capital de la vida, el proyecto de desarrollo de nuestra vida.

Todo aprendizaje supone dedicación tras determinadas aspiraciones y metas y mayor dedicación aún cuando el aprendizaje se sitúa y mueve en la dinámica de la mundialización.

Precisamente en razón de ella existe un aprendizaje cada vez más complejo y difícil, más recio y estridente. **Es el aprender a vivir juntos.** Sin embargo, este aprendizaje a la par que complejo, difícil, recio y estridente, lo es, ante todo y sobre todo, más necesario e indispensable que nunca. Así surge una verdadera tensión al querer conjugar lo más difícil con lo más necesario porque el “**aprender a vivir juntos**” constituye un proceso envuelto en las múltiples paradojas que esta imponiendo la forma actual de la mundialización.

La paradoja entre la apertura a un desarrollo compartido y la destrucción de potencialidades de desarrollo en ciertos contextos específicos. El incremento del comercio internacional, las oportunidades de movilidad personal y el avance y velocidad de las telecomunicaciones ofrecen entre otros aspectos, una base material para la vida en común. Sin embargo, la forma en la cual se promueve la mundialización acarrea graves problemas en muchos lugares del mundo. De ello nos dan fe el deterioro del medio ambiente, el de la calidad de vida de muchas personas, las brechas entre pobreza y riqueza. Todo ello presente y perceptible en nuestro país.

Relacionada con la paradoja anterior constatamos, por una parte la proliferación de los conocimientos científicos y tecnológicos, y por otra desequilibrios profundos en las áreas en las que se aplican. La biotecnología por ejemplo, avanza en la construcción de conocimientos, pero tarda demasiado en su aplicación para garantizar la seguridad alimentaria de más de dos mil millones de personas presas del hambre o de 34 millones afectados por el VIH/SIDA. También un porcentaje de ellos está en nuestro país.

Es realmente una paradoja la enorme disponibilidad de conocimientos y herramientas que permitirían mejorar considerablemente la calidad de vida de toda la humanidad, pero que no se aplican y aprenden en forma equitativa. Casi mil millones carecen de educación, de acceso al agua potable, 2.400 no tienen acceso a la sanidad básica, etc. Constatamos que en varios países casi el 50% de la población utiliza internet pero para los países más pobres del mundo ese bien tecnológico constituye una casi insuperable excepción.

De ahí que choque violentamente la paradoja de comprobar que la mundialización en su forma actual produce más riqueza que nunca antes, a la par que enorme desigualdad y miseria. Realmente choca que unos 1.200 millones de personas sobrevivan con menos de un dólar por día. De ahí las migraciones, el abandono de sus lugares de origen para buscar la sobrevivencia, algo cada vez más generalizado en la gente joven. Este desarraigo permite a muchos conocer “lo otro” pero al mismo tiempo con el riesgo de la propia identidad de la cultura ancestral y de “preservar el yo”. Esto acontece a nuestro alrededor mirando a Costa Rica o EE.UU.

Frente a estas paradojas que tienen manifestaciones particulares en cada país, surgen, desde el difícil y a la par necesario **aprendizaje de vivir juntos** como seres humanos, dos tentaciones: la primera es la tentación de la omnipotencia. La educación podrá resolverlo todo; más y mejor educación para todos y el mundo cambiará. La segunda es la tentación de la impotencia “La educación para aprender a vivir juntos” sería desde esta perspectiva una pretensión hipócrita, engañosa ¿cómo se educa para vivir juntos, en igualdad de derechos y oportunidades humanas y sociales por ejemplo, a quienes tienen mucho más que lo que necesitan en recursos, influencias, poder, etc. y a quienes no tienen lo básico para subsistir?

Toda tentación es cuestionable. Las dos precedentes también lo son. Por eso y precisamente frente a esas profundas paradojas surge con vehemencia la

necesidad de **aprender a vivir juntos**, aprendiendo a superar, en parte, esas paradojas excluyentes de humanización, convivencia y solidaridad.

La educación no lo puede todo, no puede revertir por sí sola los problemas derivados de la mundialización en su forma actual, pero sostengo que si la educación no contribuye a la creación de una dinámica de “humanización de la mundialización”, la situación nunca se podrá revertir.

Este es en el fondo el verdadero poder de la educación, siempre que todo su andamiaje teórico y práctico apunte y avance en esta dirección.

Nuestro país y sus circunstancias constituyen un claro desafío de lo difícil y necesario que es “**aprender a vivir juntos**”. El descuido de este aprendizaje nos tiene a la deriva del desarrollo, del bienestar social, y de la convivencia ciudadana. La educación como sistema tiene una responsabilidad permanente, pero sin olvidar que la educación la hacemos y construimos entre todos. Sueño con una Nicaragua educadora y educada.

20 de noviembre de 2005

### Los cambios de la sociedad implican cambios profundos en la educación

Rafael Lucio Gil Ph. D.

El mundo global y Nicaragua en particular, realizan cambios profundos y rápidos. A las instituciones y ciudadanos del país cada vez nos resulta más difícil conocer y comprendemos tales cambios, y lo que es peor, lograr ser consecuentes con ellos. Estrenamos una nueva era, a la que Nicaragua ingresa retrasada, que está revolucionando las formas de ver el mundo, la economía, la producción, la ciencia, la cultura y la política. La brecha que se ha abierto entre estos cambios y las capacidades que poseen nuestras instituciones y las personas que las integran, parece agigantarse cada día más. Es por ello que, nuestra sociedad demanda un *nuevo estilo de ciudadanía* capaz de encontrar soluciones innovadoras a los graves problemas del país y de responder a estos cambios.

Muchas son las expectativas y esperanzas que rodean este proceso, pero aún son más los interrogantes. Los cambios, actuales y próximos, son de tal

envergadura y complejidad, que varios investigadores se han atrevido a augurar el nacimiento de una “nueva forma de vida” en la tierra. Lo más preocupante de este fenómeno, sin duda, es que, al parecer, tanto la comunidad científica, como la empresarial, la política y la educativa en el mundo, parecieran haber perdido el control de estos cambios, con las terribles consecuencias que de ello se pudieran desprender.

Estas contradicciones profundas pudieran tener en nuestro país consecuencias incalculables, lo que nos obliga a echar una mirada *con sentido profundo* a nuestra educación. Los reclamos que se hacen a la educación, a diferencia de hace pocos años que eran patrimonio sólo de investigadores y especialistas de la educación, hoy están en boca de todas las instituciones, de los empresarios, los padres y madres de familia, la sociedad civil y los ciudadanos. En este marco, al parecer, todos parecen ver a la educación como el *centro de gravedad* en el que recae gran parte de la responsabilidad en la preparación de los recursos humanos. Tres tipos de cambios parecen prioritarios: *productivos, científico-tecnológicos y políticos*.

Cada día surgen nuevos cambios en la *producción* y las “*fábricas y empresas flexibles*” reclaman, cada vez más, *inteligencia compartida* en las responsabilidades productivas; desde aquí, la urgencia de incorporar en la escuela la *preparación técnica y la orientación y habilitación laboral*, y un conjunto de *competencias* que expresen la concreción práctica y útil del conocimiento aprendido, aplicándolo para mejorar la calidad de vida personal y su entorno. La incorporación de esta nueva sensibilidad en los *nuevos currículos de secundaria* y en la *alfabetización y educación básica de los jóvenes y adultos*, por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, tiene un gran desafío por delante: concretar y hacer sostenible en los centros de aprendizaje esta política educativa.

A partir de los *cambios científico-tecnológicos* que se están produciendo, se presentan dos fuertes demandas a la educación: la primera, *democratizar el conocimiento* desde políticas de equidad; la segunda, *utilizar los recursos que ofrece la tecnología*, para facilitar información actualizada y promover su procesamiento a través del desarrollo de capacidades de *reflexión, comprensión y aplicación*.

Uno de los grandes peligros que aquejan a nuestra sociedad actual, como influencia de la globalización, y que ha sido reconocida por autores muy relevantes, es la *separación que suele hacerse entre información y reflexión*. Este divorcio suele ser alentado por los medios informáticos, de comunicación, el cine, la TV, etc., en tanto los niños, adolescentes y jóvenes se han convertido en



simples receptáculos de datos, informaciones y sensaciones visuales, ante las cuales sucumbe su débil capacidad de pensar, reflexionar y criticar, prefiriendo la pasividad y aceptación de ideas, percepciones, valores y paradigmas que los enajenan, despersonalizan y cosifican.

Esta separación se hace cada vez más notoria para el profesorado que ve cómo se alarga la distancia entre sus propios códigos, formas de pensar y métodos de enseñanza, y los intereses, códigos, experiencias y motivaciones de sus alumnos. Nuestro modelo educativo, desde sus tres subsistemas, aún no ha analizado este fenómeno con la serenidad que requiere el caso, prefiriendo, en la práctica, utilizar métodos de enseñanza que llaman a la pasividad, la receptividad, la acumulación, el conformismo y la simple repetición mecánica y sin sentido de información que solo parece servir a un modelo de evaluación trasnochado.

A partir de esta situación, los alumnos aprenden a vivir en dos mundos: el de sus propias experiencias y preconcepciones, que utilizan con relativo éxito en su entorno de vida, y el de la información y conocimientos aprendidos que ven de utilidad sólo para aprobar en los exámenes. Urge superar esta esquizofrenia académica en la educación, transformando radicalmente el enfoque de los contenidos de enseñanza, modificando los métodos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, e incorporando y democratizando la utilización de la tecnología (informática y medios de comunicación) en la educación. Este trípode será efectivo, en la medida que esté presente su común denominador, que vitaliza a todos ellos: *la reflexión, el desarrollo del pensamiento y la personalidad*.

Como consecuencia de la primera exigencia, el MECD se ha propuesto, en una de sus tres políticas educativas, realizar un “*cambio estructural de la educación*”, transformando el actual sistema educativo de inequitativo y excluyente para los pobres, en un sistema que atienda las demandas de los pobres, las mayorías. Ahora, el reto es concertar estas intenciones con la sociedad y la clase política que las desconocen, para acumular el apoyo y legitimidad que requieren su aplicación a todos los niveles y su sostenibilidad más allá de la administración que corresponda.

Estos cambios que vienen emprendiendo la sociedad y la educación, presionan, también, la esfera política. La crisis que viven nuestros partidos hoy, es el resultado de su poca pertinencia con relación a tales cambios. Los jóvenes son los primeros en cuestionar el sentido actual que aún posee

la democracia; intuyen, de alguna manera, un nuevo perfil de ciudadanía que exige democratizar, conocer y optimizar las oportunidades, participar activamente en la cosa pública, advertir transparencia en el manejo eficiente de los recursos y acrecentar el capital social fortaleciendo el tejido social con la vivencia de valores de una sola cara. El aparato educativo requiere constituirse en una plataforma activa y propositiva en este orden, capaz de ganarse la conciencia de los maestros y el interés de la niñez, la adolescencia y la juventud.

27 de noviembre de 2005

### El Güegüense, nuestro y universal

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Hace apenas unos días, el 25 de noviembre la UNESCO proclama al Güegüense como obra maestra del patrimonio oral e inmaterial de la Humanidad. Algo muy nuestro, y sin dejar de ser nicaragüense, trasciende nuestras fronteras para ubicarse como patrimonio y posesión de la Humanidad. Entra en la categoría de obra maestra, digna de admiración, fuente de recreación cultural y de enseñanza permanente.

No deja de sorprender que en la superficialidad reinante del imperio de lo material, de lo que se calcula, pesa, mide, cuesta y se consume, algo inmaterial sea relevante, que se reconozca en su nueva dimensión, que adquiere un profundo sentido, con capacidad de producir los sentimientos nacionales de satisfacción, gozo y orgullo como lo ha hecho la obra maestra: el Güegüense.

Por otra parte nada raro que algo inmaterial penetre nuestro ser cuando en cierto modo todo la Humanidad es el hábitat natural de una enorme dimensión inmaterial. Por algo Savigny habla del Volkgeist, del espíritu popular que por distintas rutas recorre la historia y se encarna en presencia viviente en su interior desde el que pronuncia sin cesar su palabra silenciosa, penetrante. e ininterrumpida.

La UNESCO entiende por “patrimonio cultural inmaterial” las prácticas, representaciones y expresiones, los conocimientos y las técnicas que procuran

a las comunidades, los grupos e individuos un sentimiento de identidad y continuidad. Los instrumentos, objetos, “artefactos” y espacios culturales asociados a esas prácticas forman parte integrante de este patrimonio. El patrimonio cultural inmaterial se manifiesta en los siguientes campos:

- tradiciones y expresiones orales,
- artes del espectáculo,
- prácticas sociales, rituales y festividades,
- conocimientos y prácticas relacionados con la naturaleza y el universo,
- las técnicas propias de la artesanía tradicional.

El patrimonio cultural inmaterial, transmitido de generación en generación, lo recrean permanentemente las comunidades y los grupos en función de su medio, su interacción con la naturaleza y su historia. La salvaguardia de este patrimonio es una garantía de sostenibilidad de la diversidad cultural.

El Güegüense atraviesa muchos de estos criterios y cruza varias de estas rutas ubicándose con su contexto, mensaje, historia, lenguaje, música, danza y vivencia popular como una verdadera obra maestra del patrimonio oral e inmaterial.

Lo interesante de esto es que nuestro Güegüense he sobrevivido intacto y quizás más enriquecido pese a las invasiones culturales y sus mecanismos para echar al olvido expresiones originales de la nicaraguanidad. La inculturación foránea con frecuencia se abre paso eliminando u olvidando algunas raíces que fundamentan la identidad de los pueblos.

A manera de ejemplo nunca olvido una reyerta entre dos estudiantes universitarios, el uno defendiendo los aparatosos disfraces de Halloween como expresión de la modernidad y el otro defendiendo con legítima vehemencia la cotona de Masaya como la vestimenta más representativa para exaltar nuestras celebraciones con raíces nicaragüenses, rechazando expresiones comerciales importadas. Ambos estudiantes se movían en una perspectiva cultural diferente, con el agravante que el uno, nica optaba por un disfraz importado aceptado ya por muchos nicaragüenses como signo de modernidad y el otro también nica identificándose orgullosamente con la cotona nacional. El uno se sentía moderno, al día, con disfraces ajenos, el otro se sentía también moderno y orgulloso con una cotona de Masaya.

Por supuesto que la inculturación tiene sus valores y riquezas que hacen avanzar la historia de los pueblos aportando elementos de la identidad nacional, pero siempre con la condición de que no borren o destruyan lo original y las raíces más hondas de nuestra identidad.

El Güegüense ha convivido en el país entre otras expresiones culturales, pero ha conservado su aliento y su alma originales. El espíritu de los pueblos está demasiado dentro de sus entrañas como para dejarse arrebatar su originalidad y su fuerza para abrirse paso entre las tempestades que lo quieren destruir y enterrar.

El Güegüense es un ejemplo de ello hasta encarnarse en una especie de estereotipo de algunos comportamientos individuales y sociales del nicaragüense.

Esto no significa que el Güegüense sea el prototipo del nica, el nicaragüense es mucho más que el Güegüense pero éste se ha introducido en parte de su alma cultural. El Güegüense es una obra maestra de la cultura oral e inmaterial de la Humanidad declarada así por la UNESCO y con él los nicaragüenses somos en cierto sentido universales.

4 de diciembre de 2005

### **Compromisos por cumplir en la educación**

Juan B. Arrien  
IDEUCA

La sabiduría popular generó y generalizó la sentencia “entre el dicho y el hecho hay mucho trecho”.

Producto de la constatación empírica y convertida en la expresión de un sabio saber popular, esta sentencia se interpone con demasiada frecuencia entre las pretensiones y sus resultados en múltiples aspectos de la vida humana y social. Basta recoger el sentir del pueblo respecto a las políticas “prometen pero no cumplen”. Si fracaso es la diferencia entre lo que se pretende y lo que se logra, tenemos que reconocer que éste nos acompaña de diversas formas en nuestro quehacer humano.

La educación no está al margen de esta dinámica. Cuando se contrastan los compromisos internacionales, regionales y nacionales adquiridos y el ritmo que llevan los logros correspondientes, las diferencias se amplían considerablemente.

La propia educación por su carácter de **utopía necesaria** nos hace elevar siempre el vuelo hacia un ideal cuando muchas veces nuestro vuelo está a ras de tierra impregnando de lodo nuestras alas educativas con un sinnúmero de limitaciones. No obstante el vuelo continúa porque la educación no se detiene pero sin dejar de lado el imperativo de ir estrechando en forma sostenida la relación entre el ideal y la realidad, el compromiso y el logro, la política educativa y sus resultados, las propuestas y las respuestas educativas, los derechos y reclamos de la gente para la satisfacción justa de los mismos.

La educación con lo que entraña de derecho humano fundamental y de factor indispensable para el desarrollo de un pueblo, no pueda tomar a la ligera, las diferencias entre sus pretensiones y compromisos, algunos de estricta justicia, y los logros que se derivan de los mismos. La educación es demasiado seria como para convertirla en un by pass de juegos políticos o de escenarios de moda.

Generalmente los compromisos adquiridos se refieren a satisfacer necesidades básicas de la gente o a mejorar substancialmente el conjunto de actores y factores, que confluyen en la equidad y calidad de la educación vista desde los aprendizajes y las condiciones que los caracteriza como tales.

De la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien Tailandia, marzo 1990) emanó el compromiso de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en la perspectiva de una visión ampliada de Educación Básica para Todos.

La reunión mundial de educación (Dakar, abril 2000) formuló, tras comprobar que después de diez años de Jomtien la educación se había encogido en varios de sus compromisos, seis objetivos que están definiendo y empujando las políticas y estrategias de los países para hacer efectiva una educación de calidad para todos en el horizonte del año 2015.

Los objetivos de desarrollo y metas del milenio propuestos por la Conferencia General de las Naciones Unidas (2000) y aceptados como compromisos obligatorios por todos los países, se perciben rezagados en Nicaragua respecto

a su cumplimiento para el año 2015. Entre ellos, e inseparablemente unidos a la reducción de la pobreza, esta la universalización de la educación básica para todos.

Este escenario mundial de compromisos educativos adquieren un sentido particular y serio para Latinoamérica, y desde luego para Nicaragua, cuando en Santo Domingo (febrero, 2000), reunión evaluativa y preparatoria latinoamericana para Dakar (abril 2000), nuestros países subscriben “**los compromisos pendientes a alcanzar en los próximos años**”.

1. Educación y atención para la primera infancia.
2. Educación Básica.
3. Satisfacer las necesidades básicas en el aprendizaje de jóvenes y adultos.
4. Logros en el aprendizaje y calidad de la educación.
5. Educación inclusiva.
6. Educación para la vida.
7. Aumento de la inversión nacional en educación y efectiva movilización de los recursos en todos los niveles.
8. Profesionalización de los docentes.
9. Nuevos espacios para la participación de las comunidades y la sociedad civil.
10. Vinculación de la educación básica a las estrategias para superar la pobreza y las desigualdades.
11. Utilización de las tecnologías en la educación.
12. Gestión de la educación.

Al analizar la trayectoria que en Nicaragua trazan el abordaje y ejecución de estos compromisos la conclusión es la de esfuerzos realizados y esfuerzos en acción, pero todavía lejos de aproximarse a hacerlos realidad. Vamos acompañando a cada uno de ellos con un ritmo lento en decisiones oportunas, estrategias operativas eficaces y recursos humanos, económicos y materiales, adecuados.

En cada uno de ellos existen avances, así como se nota bastante desbalance en otros.

No obstante, pocas veces en latinoamérica se ha elaborado y aceptado **un programa y estrategia global conjuntos** tan coherentes, diáfanos y completos para hacer de la educación el factor decisivo del desarrollo de la gente y de los pueblos.

7 de agosto de 2005

## **Educación, haciendo camino al andar**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

La educación de países como el nuestro no siempre circula por autopistas bien trazadas y pavimentadas. Con frecuencia lo hace por carreteras secundarias y a veces por caminos de penetración. Lo importante es avanzar y llegar a la población y sus demandas y a satisfacer las múltiples necesidades de un país que transita hacia el desarrollo y el bienestar general de la gente. Este es el fin esencial de la educación.

La educación es parte del sistema social y económico del país por ende está ligada a sus comportamientos con variadas formas de influencia e incluso dependencia de factores extrínsecos a ella aunque mantenga una relativa autonomía en algunos de sus componentes, sobre todo, intrínsecos.

En razón de la naturaleza, fines y alcance de la educación, ésta situación se torna más activa y compleja en un mundo globalizado y presente en las entrañas mismas del país como sistema global.

Por todo eso la educación se mueve y avanza, a veces, con impulsos de bastante vitalidad y otras con pasos lentos e inseguros. Lo importante es que la educación no se detiene en la extraña convivencia de innovaciones e involuciones que le han acompañado en nuestro país.

En la vida personal y social la actitud optimista y pesimista se asocian a su cotidianidad. En ocasiones toma fuerza lo negativo, lo monótono, la rutina en otras, lo positivo, la creatividad, el entusiasmo. Se trata de una interconexión muy enriquecedora, en la que se impone una síntesis superior con prevalencia de lo que hace avanzar.

La educación nacional presenta clarioscuros con momentos de lucidez y de innovación, otros de obscuridad y de involución. Nada extraño que así sea dado el hábitat tan complejo, y cambiante y exigente en el que se mueve la educación. Lo inadecuado, sin embargo es anclar la mirada en la trayectoria de la educación nacional y ver en ella sólo un cúmulo de deficiencias apartando los ojos de los logros y avances que también la han caracterizado. No podemos reducir la educación nacional a los resultados de un examen de matemáticas

aunque éste sea un síntoma muy preocupante e insostenible. El rostro de la educación tiene también rasgos de lozanía. Existe el peligro de las reducciones que desfiguran ese rostro, a veces por falta de información objetiva y otras por la cultura prevalente de la confrontación ideológica y política. Esta ha sido fundamentalmente el origen de las involuciones y retrocesos que carga nuestra historia educativa, descalificando e incluso anulando innovaciones substantivas llenas de sentido, de creatividad y de aliento que fundamentaban un futuro exitoso a la educación nacional.

Precisamente por ser la educación tarea de todos, ha sido también tarea de todos generar muchas de las deficiencias acumuladas.

Pese a todo la educación nacional también ha acumulado algunos logros y experiencias, contabiliza cambios y avances hacia mejoras en su equidad, calidad y pertinencia. Por ejemplo: El mejoramiento de los indicadores de acceso, retención y promoción, en todos los niveles y modalidades educativas;

La nueva concepción prevalente de la educación y de su expresión pedagógico-metodológica, en todos los niveles educativos;

La transformación curricular de la educación básica integrando aportes del constructivismo, la comprensión y las competencias;

La persistencia nacional exitosa para reducir el analfabetismo y proporcionar educación básica e incluso secundaria a los jóvenes y adultos con orientación al trabajo a cargo de organizaciones de la Sociedad Civil y del PAEBANIC.

La diversificación y el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la capacitación y de la educación técnica a cargo del INATEC.

Los aportes esenciales de los maestros y maestras a favor del funcionamiento, los cambios y los logros alcanzados por el sistema educativo pese a sus limitaciones laborales y salariales;

La descentralización de la educación y de la gestión tanto administrativa como pedagógica con la plataforma de la ley de participación educativa y el aprovechamiento de potencial local;

La formulación del Plan Nacional de Educación 2001-2015 producto de la participación institucional y social y marco estratégico reconocido nacional e internacionalmente para transformar la educación nacional;

El proceso de autoevaluación, evaluación y acreditación de las Universidades;

El impacto del Foro Nacional de Educación, concebido como un encuentro sostenido por el trabajo de las mesas temáticas, talleres y cinco foros en los que convergen las propuestas de las 11 mesas orientadas a articular y renovar el sistema educativo nacional;

La aprobación en lo general por la asamblea nacional de la ley general de educación aprovechando insumos de las instituciones responsables del servicio educativo, de organizaciones académicas, de la Sociedad Civil y del Foro Nacional de Educación;

La creación de la Comisión Nacional de Alfabetización en los que el Ministerio de Educación, su programa institucional PAEBA y el programa “SI PUEDO” de las alcaldías, asumen un Plan Nacional de Alfabetización conjunto, decisión que crea puentes de acercamiento y cooperación entre capacidades hasta ahora separadas y confrontadas.

Pese a las limitaciones y deficiencias que aún se manifiestan en los subsistemas e instituciones responsables del servicio educativo, es justo y necesario reconocer también las innovaciones y avances que presenta nuestra educación, producto de esfuerzos sostenidos, de la imaginación y creatividad de muchos e importantes actores tanto de las Instituciones rectoras de la educación nacional, sus técnicos y especialistas, como de iniciativas originadas en organizaciones de la Sociedad Civil y sobre todo de las maestras y maestros que continúan garantizando el funcionamiento y la mejoría de los servicios educativos de la población.

22 enero de 2006

## **ANDEN: Otra manera de conmemorar**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

La Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN) fue fundada el 4 de febrero de 1979, en el histórico Auditorio XII de la UNAN-Managua, en el contexto de las luchas de todo el pueblo en contra de la Dictadura Militar Somocista. Ese mismo día, ANDEN pasó a formar parte del Movimiento Pueblo Unido (MPU), brazo civil del FSLN en la lucha insurreccional. Cinco meses después, el 19 de julio de 1979, ANDEN pasaba a ser la organización magisterial de la Revolución, como la ATC era la organización de los campesinos, la ASTC la organización de los artistas y la CST la organización de los obreros.

### **1. ANDEN: Otra manera de conmemorar**

El 4 de febrero del 2005, la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN), conmemoró el XXVI aniversario de su fundación de una manera diferente. Ese día, que en fechas anteriores se celebraba con actos político-culturales, Asambleas, Congresos y fiestas, en esa oportunidad, la celebración cambió de actividad y estilo. En la sede central de la organización gremial, todo eran reuniones, coordinaciones, llamadas telefónicas a los sindicatos departamentales y municipales, comunicación con periodistas, redacción de comunicados, elaboración de mantas, etc. El 4 de febrero del 2005, era el sexto día de la Huelga Nacional del Magisterio nicaragüense, convocada por ANDEN y otras organizaciones magisteriales, debido al incumplimiento del Gobierno de la República de compromisos contraídos durante el 2004, y a la falta de respuesta positiva a la demanda, tantas veces presentada, acerca de aumento salarial.

A fines de enero del 2005, ochenta y cinco dólares mensuales, era el sueldo más bajo de América Latina y el Caribe, para la profesión del magisterio de educación primaria. Al finalizar la huelga reivindicativa, los maestros obtendrían un sueldo equivalente a ciento siete dólares. Junto al aumento salarial, de veinte dólares mensuales para todos los maestros del país, la huelga puso en evidencia la importancia de la Organización Magisterial. Sólo organizados los maestros, podrán hacer valer sus derechos y continuar en la lucha por alcanzar el sueldo promedio del magisterio centroamericano.

Otros aprendizajes no menos valiosos fueron: a) que las decisiones de política presupuestaria en Nicaragua, no están en manos del Gobierno de la República, sino de los organismos financieros internacionales; ellos orientan la política educativa (Autonomía Escolar, por ej.) y deciden cuanto se debe pagar a los maestros; b) que nuestros gobiernos representan los intereses de las fracciones de clase que les financian las elecciones (los banqueros por Ej.), y no a los intereses y necesidades de sus electores, que provienen principalmente de los sectores empobrecidos del país, siendo uno de ellos, el de los maestros.

### ANDEN y la Ley General de Educación

Cuando el 13 de diciembre pasado, se anunció que la Asamblea Nacional discutiría y aprobaría en lo particular la Ley General de Educación, un centenar de maestros afiliados a ANDEN, eran los únicos que coreaban consignas desde el área de los invitados, a favor del mencionado estatuto jurídico.

La presencia en el Parlamento de los andenistas, era el último capítulo de lucha de esta organización gremial por dotar a la sociedad nicaragüense de una Ley de este tipo, iniciada diez y siete años antes en 1988, cuando en una Reunión entre dirigentes de ANDEN y el MED, se propusiera por primera vez formalmente la idea acerca de la necesidad de una Ley para toda la educación nacional.

En agosto de 1997, la CGTEN-ANDEN presentó ante la Asamblea Nacional, uno de los dos Anteproyectos de Ley General de Educación, sobre los cuales la Comisión de Educación de este poder del estado, elaboró el Dictamen aprobado en lo general en junio del año pasado. Durante el segundo semestre del año 2005, ANDEN a través de su Secretario General, el Profesor y Diputado José Antonio Zepeda, estuvo presente en la cotidianeidad del proceso de elaboración de las Mociones para la aprobación de la Ley en lo particular. En este orden, la presencia de los andenistas en esa sesión parlamentaria, era un proceso legítimo sobre una Ley que ellos consideran como propia.

### ANDEN y la Educación Nacional

Pero los logros de ANDEN y su presencia en la Educación Nacional durante el 2005, no se agotaron en el seguimiento a los Acuerdos de la Huelga y las tareas alrededor de la Ley General de Educación. En octubre pasado esta

organización presentó su obra *La Educación en Nicaragua 1990-2005*, (424 págs.) escrita por el sociólogo Oscar René Vargas, y a inicios de diciembre, como parte del programa de su Cuarto Congreso Pedagógico, presentó su libro: *Nicaragua: La Educación en Nicaragua en el 2004 y 2005*, producto del trabajo investigativo de dos miembros de la Confederación: Guillermo Martínez e Ivette Soza, miembros a su vez de la Red Centroamericana de Investigación sobre la Reforma Educativa (RED-REC), del Instituto de Educación de la UCA (IDEUCA).

Con estas dos obras, ANDEN ratifica su estilo como organización gremial de vanguardia en América Latina, que combina lo tradicional de los sindicatos magisteriales, en sus luchas por la defensa de los derechos del magisterio, con lo moderno de una institución académica, y política, que no sólo se preocupa por los intereses de sus agremiados, sino que también por las necesidades del objeto y los sujetos del trabajo de los suyos, como es la educación de niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

05 de febrero de 2006

### Inteligencias Múltiples, una clave para el desarrollo del país

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

Es cada vez más frecuente que las reformas educativas se preocupen por proporcionar una educación integral, lo que suele expresarse con lemas diversos que poseen un denominador común: educar a toda la persona, desarrollar todas sus capacidades, educar en competencias para la vida, etc.

Tales intenciones se vierten en los contenidos curriculares expresados en términos de *contenidos declarativos, procedimentales, actitudinales y estratégicos*. Estos propósitos, no obstante, pronto se diluyen entre la parafernalia curricular, que acaba trastocando los fines en medios y los medios en fines. De esta manera, el currículo que se entrega al profesorado para su aplicación, guarda poca relación con las ideas primigenias que abogaban por una educación integral y el desarrollo de todas las capacidades. Si a ello se añade la persistencia de una metodología de enseñanza aprendizaje centrada en memorizar y repetir contenidos sin comprensión, aquellos lemas iniciales acaban por perder

sentido, aunque se sigan repitiendo en los centros educativos los slogan para “quedar bien” y “con la moda del momento”.

Una mirada general a la experiencia que tenemos como educadores, padres y madres de familia nos permite asegurar que, mientras en la *Educación Preescolar* de nuestros hijos e hijas los centros educativos realizan esfuerzos considerables para cultivar el desarrollo armónico de las facetas de su inteligencia, mediante una variedad de estrategias de enseñanza altamente motivadoras para los niños y niñas, al cruzar el umbral de la *Educación Primaria*, todo pareciera parcelarse y atomizarse, hasta el punto que, únicamente, se brinda atención al aprendizaje de contenidos, obviando un conjunto de facetas de la personalidad y la inteligencia de los niños y las niñas, lo que se arrecia, aún más, al ingresar a la Secundaria y la Universidad.

Este tren de la escolaridad inició su recorrido en Preescolar con todas sus puertas y ventanas abiertas a un aprendizaje y desarrollo integral, avanza hacia la Primaria cerrando varias ventanas, omitiendo buena parte de ese desarrollo integral; cruza la Secundaria con ventanas y varias puertas cerradas como si se tratara de una estepa seca y oscura que va perdiendo belleza; y llega a la Educación Superior en la que acaban por cerrarse al exterior ventanas, puertas y resquicios, haciéndose total la oscuridad, omitiendo la formación de buena parte de las facetas que conforman el desarrollo de la inteligencia.

Esta realidad pone en evidencia, que no es posible avanzar significativamente en la construcción del desarrollo humano sostenible del país, si sus niños y jóvenes, adultos del mañana, no despliegan todas sus capacidades de forma equilibrada. Todo obliga a pensar que este futuro debemos construirlo invirtiendo en una educación que se convierta en la clave fundamental, y que sea capaz de desarrollar todas las capacidades e inteligencias de sus ciudadanos. Toda restricción educativa, en este sentido, indudablemente tendrá repercusiones negativas en la capacidad que tenga el país para alcanzar el nivel de desarrollo humano que necesita. De hecho también las empresas modernas han comprendido que han de ser “*inteligentes*”, en tanto sepan gestionar, acuerpar y desplegar al máximo todas las capacidades intelectuales que tienen distribuidas en sus trabajadores.

La inteligencia es uno de los componentes más preciados de la persona humana, por lo que ha sido estudiada desde hace muchos años por las ciencias cognitivas, especialmente por la psicología, construyendo al respecto modelos teóricos con los que se la ha tratado de representar. Estos modelos

elaborados por la ciencia para explicar la inteligencia en su esencia, contenido y manifestaciones, han evolucionado obteniéndose cada vez modelos más explicativos de la realidad.

En esta oportunidad, más que detenernos en esta evolución histórica, nos interesa mostrar cómo explica la inteligencia uno de los modelos que hoy parece tener mayor nivel de consenso entre psicólogos, pedagogos y didactas. H. Gadner ha logrado en los últimos años explicarnos que la mente humana es demasiado compleja para reducirla a una sola inteligencia, tal como lo hemos venido haciendo en el sistema educativo del país; en tal sentido, ha llegado a determinar la existencia de ocho tipos de inteligencia, de cuyo desarrollo equilibrado dependerá la totalización de la mente humana.

De esta forma, la *inteligencia lingüística*, ubicada en los lóbulos frontal y temporal, se expresa en la capacidad para utilizar la expresión lingüística en sus diversas formas. La *inteligencia lógico-matemática*, ubicada en el lóbulo parietal izquierdo y en el hemisferio derecho, se expresa en la capacidad para trabajar con sistemas numéricos y abstractos. La *inteligencia musical* ubicada en el lóbulo temporal derecho, expresa la capacidad para interpretar sistemas de notación musical. La *inteligencia viso espacial* representa la capacidad para interpretar lenguajes ideográficos y se ubica en las regiones del hemisferio derecho. La *inteligencia corporal* ubicada, principalmente, en el cerebelo, está caracterizada por la capacidad de desplegar la expresión corporal. La *inteligencia intrapersonal* ubicada en los lóbulos frontales y parietales, se expresa en la capacidad para interiorizar. La *inteligencia interpersonal* indica la capacidad para relacionarse con el otro y se ubica en los lóbulos frontales y parietales del hemisferio derecho. La *inteligencia naturalista* que se materializa en la capacidad para vincularse con la naturaleza, y se instala en el hemisferio derecho.

Como puede verse, en conjunto, todas ellas apuntan a la integración de la totalidad de capacidades intelectuales, entre las que no solo destacan capacidades para conectar con el mundo natural, abstracto, musical, simbólico, lógico y matemático, sino y sobre todo, las capacidades para interiorizar y construir la propia identidad, cómo y de qué manera ésta se despliega hacia los demás. Vemos que ellas integran, no sólo habilidades, conocimientos, capacidades, sino también valores y actitudes diversas, todo ello apuntando hacia el todo de la persona humana.

Siendo así, la educación nacional requiere preparar al profesorado de manera que sepa enseñar atendiendo, de manera armónica, este conjunto de

inteligencias, a la vez que aprendiendo a comprender más de la inagotabilidad de las capacidades de sus estudiantes. Diseñar y aplicar actividades de aprendizaje ubicadas en las *zonas de desarrollo próximo* de estas inteligencias, es condición imprescindible para que las mismas se expandan constantemente.

El país y su desarrollo necesitan más que nunca *cerebros bien formados, no cerebros bien repletos*. Desplegar y expandir todas las inteligencias de los niños, niñas y jóvenes de hoy, significa la mejor inversión para salir de la pobreza y construir el desarrollo del país.

26 de febrero de 2006

## Saludando el X Aniversario del FEDH-IPN

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

### 1. La Iniciativa por Nicaragua

Corría el año 1995, cuando diversos sectores de la sociedad civil, en especial miembros de organismos no gubernamentales, comenzaron a resentir la forma en que el Gobierno de la Sra. Barrios de Chamorro, con propósitos propagandísticos y de legitimación política, hacía uso libremente, de inexistentes apoyos y consensos, acerca del proceso de desmontaje de todo lo que significó la Revolución Sandinista en los campos económico, político, social y cultural, y de la implantación en Nicaragua del Programa Neoliberal. En el preámbulo de cada documento de Políticas Públicas, invariablemente, aparecía un párrafo en el que se señalaba que las mismas habían sido consultadas y consensuadas con las organizaciones civiles del sector correspondiente, fuesen estos los sectores de medio ambiente, exportaciones, salud, población, vivienda o educación. No obstante, las famosas consultas no se realizaban, y si se realizaban, se llevaban a cabo después de elaborados y publicados los documentos en cuestión.

Ante esta situación, espontáneamente, con el liderazgo del movimiento de mujeres, poco a poco se fue conformando un proceso de autoconvocatoria, para realizar una asamblea en la que se reflexionase sobre esta situación y se formularan propuestas alternativas al abuso gubernamental. Así nació, el 12 de diciembre de 1995, el Movimiento *Iniciativa por Nicaragua*, convocándose

para el 28 de febrero de 1996, una segunda asamblea, en la que se constituirían las Mesas de Trabajo del Movimiento. En esa fecha, un poco más de cien organizaciones civiles, se estructuraron en seis Foros sectoriales de reflexión y propuestas. Uno de los Foros fue el referido a la educación. Ahí estábamos, entre otros, representantes de PREAL (ahora IDEUCA), Fe y Alegría, Puntos de Encuentro, INIEP, INIES e INPRHU. El nombre adoptado fue el de *Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua* y el primer Acuerdo fue la convocatoria y realización de un Taller Nacional de formulación de Políticas Educativas desde la sociedad civil.

### 2. La Agenda Abierta sobre Educación y Desarrollo Humano

El Taller se realizó en la UCA, el 22 de mayo del 2006 con el patrocinio del PREAL y la CODENI, surgiendo de él un documento llamado *Agenda Abierta sobre Educación y Desarrollo Humano*, el que fue presentado en junio del 2006 ante el Congreso constitutivo de la CGTEN-ANDEN y en octubre ante candidatos a Diputados para las elecciones generales de noviembre del 2006. La Agenda es la Partida de Nacimiento del FEDH-IPN. Siendo un documento de Políticas, de él se derivan los valores, principios e ideología de esta organización, marcando la Misión permanente de la misma, como espacio *para el debate y la reflexión de cara a la incidencia en la política educativa del país, en favor de las necesidades e intereses históricos de la población empobrecida de nuestro país*.

El taller de mayo del 2006, marcó no sólo el estilo y funciones del FEDH-IPN, como espacio para el debate sobre diferentes problemas de la educación nacional, sino como institución educativa, en tanto el mismo, poco a poco, se fue consustanciando con las actividades que el IDEUCA ha cumplido en nuestro país, pasando a ser un programa del mismo. De esta manera, entre 1996 y el 2002 (7 años), el FEDH-IPN convocó a todas sus actividades desde el IDEUCA. Papel de fundamental importancia desempeñó en ese período el Dr. Juan B. Arrien, ese “navegante, que ha hecho de la educación nicaragüense, su propia travesía”. Sin su apoyo, estímulo y buen humor filosófico frente a las adversidades, mi rol de coordinador del FEDH-IPN, en esos siete años, hubiera sido difícil y casi imposible.

### 3. EL FEDH-IPN y la Ley General de Educación

Entre 1996 y el 2003, el FEDH-IPN convocó a las organizaciones civiles del sector educativo nicaragüense, a múltiples actividades de debate y propuestas



sobre diferentes aspectos de la educación nacional. Especial mención merecen un conjunto de actividades que tienen gran vigencia hoy. Estas fueron los foros regionales que organizó el FEDH-IPN en 1998, para analizar los anteproyectos de Ley General de Educación, propuestos por ANDEN y el MECD en agosto de 1997. De estos eventos surgió el mejor insumo que hemos tenido a mano, todos los que en estos años hemos estado pendientes de la aprobación del máximo estatuto jurídico de la educación nacional. Sin lugar a equívocos, podría decirse, que la Ley General de Educación, durante toda su fase de gestación, ha tenido como partera a dos organismos civiles y a un organismo académico, estos son: la CGTEN-ANDEN, el FEDH-IPN y el IDEUCA.

#### 4. La Campaña por el Derecho a la Educación

A partir del 2003-2004, el FEDH-IPN ha iniciado su tránsito de Programa universitario a red autónoma de organismos civiles que piensan la educación y procuran influir en la política educativa, para que ésta se ponga al servicio de los pobres. La mejor expresión de esta vocación es la *Campaña Nacional del FEDH-IPN, por el Derecho a la Educación para todos y todas durante toda la vida en Nicaragua*. La Campaña Nacional del FEDH-IPN, es parte de la Campaña Continental por el Derecho a la Educación, que se realiza en todos los países de América Latina, con la participación de Foros nacionales homólogos del foro nicaragüense y que tienen como norte monitorear y vigilar el cumplimiento de los Acuerdos de Dakar en todos nuestros países.

Actividad fundamental de la Campaña por el Derecho a la Educación del FEDH-IPN, es el *Observatorio de la Educación Nicaragüense desde la Sociedad Civil* que en conjunto con el IDEUCA, ya produjera su primer informe acerca de las Tendencias de la Educación Nicaragüense en el año 2004, en especial sobre el Plan Nacional de Educación (2001-2015), los Acuerdos de Dakar y la Ley de Participación Educativa.

Al llegar a su X Aniversario, el FEDH-IPN lo integran cincuenta y dos redes y movimientos sociales del campo de la educación, sindicatos, universidades, organismos no gubernamentales, Mesas Educativas Municipales y Asociaciones; ha suscrito convenios con la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos, es miembro de la Campaña Continental por el Derecho a la Educación, de la Semana de Acción Mundial por la Educación, de la Coordinadora Civil y del Foro Nacional de Educación, y es, por sus antecedentes, sus prácticas y por la calidad de sus aportes, el referente y

representante legítimo de la Sociedad Civil Nicaragüense, respecto al tema de la Educación Nacional.

26 de febrero de 2006

#### Educación: del alivio de la pobreza al desarrollo

Juan B. Arrien, Ph.D.  
I.D.E.U.C.A.

Siempre apuntamos a un **horizonte** deseado y en cierto modo trabajado en el que el desarrollo, el progreso y el cambio social a favor de las mayorías, le proporcionen un alcance y sentido plenos.

Siempre hemos aceptado que la educación es el proceso y la ruta que nos llevará tarde o temprano al reino del desarrollo global.

Sin dejar de creer en el potencial extraordinario de la educación para tal fin, en una mirada amplia, serena y objetiva sobre mucha de nuestra gente de nuestro país, cabe detectar con preocupación que se han achicado las expectativas naturales de parte importante de la población y que el **Desarrollo** está quedando atrás como el gran paradigma siendo parcialmente substituido por el “Alivio de la Pobreza” como la meta prioritaria en los próximos años.

De la idea de progreso, siempre exaltado como slogan de los políticos y de los candidatos a los puestos de poder, hemos pasado últimamente a la de contención de la catástrofe y reparación de los daños. El hambre cada vez más generalizada 1/3 de la población nacional, con daños irreparables cuando se convierte en desnutrición crónica de miles de niños y niñas, nos alertan seriamente en lo distante que puede estar el desarrollo para muchos y qué espacios estratégicos debe ocupar también la educación en esta coyuntura.

En este marco la educación ha pasado a ser vista como una estrategia para “aliviar la pobreza” sin que ello signifique dejar de ser un componente fundamental del desarrollo y el empoderamiento personal y social. “La Estrategia de Crecimiento Económico y Reducción de la Pobreza”, plataforma nacional tan esgrimida oficialmente, constituye una ratificación de lo que venimos afirmando.

La educación está visualizada en esas dos dimensiones para mucha gente tan distantes, alivio de la pobreza y desarrollo, pero adquiere en la realidad de nuestro país un enorme peso su visión y relación con el “alivio de la pobreza”, lo que implica la necesidad urgente de restituir a la educación como motor del desarrollo humano.

En este sentido aumenta la preocupación al constatar cierto debilitamiento y ajustes al interior del potencial real de la educación en relación con el desarrollo humano.

Del derecho fundamental a la educación hemos pasado a la educación como herramienta del desarrollo; de la educación para el desarrollo a la educación para el alivio de la pobreza; de la educación para la vida a la educación para el trabajo; de la calidad de la vida a la subsistencia para muchos; de la formación docente a la capacitación docente; de la educación básica para todos a la universalización de la educación primaria (de cuatro a seis grados); del histórico objetivo de eliminar el analfabetismo a la modesta y siempre postergada aspiración de reducirlo a la mitad.

La agenda internacional del desarrollo (Naciones Unidas) está actualmente centrada en el alivio de pobreza y sus secuelas (Objetivos del Desarrollo del Milenio). La pobreza no es una catástrofe natural sino una catástrofe social construida históricamente por quienes detectan el poder político y económico a nivel mundial, nacional y local. La desigualdad social y la injusta distribución de la riqueza en cada país y en el mundo no se resuelve sólo con filantropía, con préstamos o donaciones internacionales, ayuda humanitaria o políticas compensatorias para los pobres, sino con cambios profundos en el sistema mundial, con otro modelo económico y otra política social, con crecimiento económico acompañado de un proyecto de desarrollo humano con democracia y soberanía.

Un contexto nacional favorable e igualitario y un alto índice de desarrollo humano inciden sobre cada contexto local, sobre cada escuela, sobre toda estrategia de alfabetización.

En este sentido la mayor fortaleza y potencial de la agenda del Milenio es precisamente su carácter multi e intersectorial. La agenda adopta un enfoque holístico, en el que los objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) tienen que verse y enfrentarse como un **todo indivisible**. El desafío es entonces aprovechar esta agenda, este impulso y este compromiso, adaptar

creativamente los objetivos y metas a las particularidades de nuestro país y a las especificidades de los distintos grupos de población, imprimirles un carácter transformador y luchar en ese marco por una agenda educativa más amplia resituando a la educación en su totalidad (escolar y extraescolar) como un eje transversal del desarrollo, tarea aún dramáticamente pendiente en nuestro país.

Esto significa dar el salto también en la educación del “alivio de la pobreza al desarrollo”, en otras palabras **integrar la justicia educativa** (oportunidades de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos) y la **justicia económica** (satisfacción de las necesidades básicas de toda la población, entre ellas la propia educación).

Esta pretensión que es además un imperativo político, humano y social entrañan conjuntamente la necesidad de un profundo cambio educativo que voy a ir formulando en próximas entregas para la página **Educación, Opinión** de El Nuevo Diario, aprovechando experiencias personales y nacionales (Plan Nacional de Educación 2001-2015, Foro Nacional de Educación, etc) así como ideas y propuestas de Rosa María Torres en “12 Tesis para el Cambio Educativo”. Instituto Fronesis. Quito, Ecuador, 2005.

05 de marzo de 2006

## Educación y Gobernabilidad de la Nación

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
I.D.E.U.C.A.

El país está atravesando, posiblemente, una de las crisis de gobernabilidad más inauditas de su historia; ante ella, la ciudadanía experimenta sensaciones encontradas en las que prevalecen sensaciones de impotencia, frustración y esperanza.

En la búsqueda de alternativas de solución, hay quienes atribuyen este estado de cosas a un problema cultural de difícil solución, otros apuntan posibles soluciones enfocadas más a superar sus efectos que sus causas. En cualquier caso, el reflejo que el país está dando a quienes desde fuera tienen los ojos puestos en el país para colaborar, invertir o simplemente visitarlo, es profundamente negativo e inhibitorio.

La ciudadanía adulta y la más joven parecen encontrarse ante un callejón sin salida, en tanto la educación que han recibido no les ha preparado para participar dinámicamente en la sociedad y actuar con pertinencia ante situaciones en las que, quienes ostentan el poder en sus diversas expresiones en el Estado, lo utilizan en provecho propio y no para servir a la Ley y a la Nación.

Esta situación se agranda aún más, en tanto la niñez y la juventud reciben cada día por los medios de comunicación, un mensaje contradictorio que opaca sus aspiraciones ciudadanas futuras, destruyendo su fe en la posibilidad de que el país retome su rumbo lográndose gobernar a sí mismo desde los referentes que imponen las leyes y principios éticos.

Si bien es cierto que la gobernabilidad del país requiere de instituciones sólidas, debidamente articuladas y coordinadas entre sí como un sistema total, regidas por leyes, normas y comportamientos éticos y transparentes, respetando siempre el sentido de su quehacer en la búsqueda del bienestar para toda la ciudadanía y el país, también es cierto que al desentrañar las causas en que se asienta esta ingobernabilidad, éstas ubican su raíz en las carencias de la educación recibida.

El hecho educativo no debe verse con mirada estrecha, ni limitado al quehacer de la educación formal que brindan los centros educativos. En su *sentido de totalidad*, la educación de la niñez y la juventud se ha de concretar en escenarios combinados en los que se entrecrucen de manera armónica, procesos organizados formales, no formales e informales. Precisamente el descuido de estos últimos ha contribuido a que niños, niñas y jóvenes pierdan confianza en la escuela, en tanto se muestra encapsulada respecto a su entorno, a la vez que se manifiesta incapaz de conectar su quehacer con múltiples expresiones educativas que residen en el actuar de las comunidades, las alcaldías, espacios de participación social y medios de comunicación hablados y escritos.

*La educación en y para la gobernabilidad* es un tema emergente que, en nuestro caso, representa la mejor inversión para construir un futuro democrático, gobernable y con profundo sentido ético de nación.

Para lograrlo es preciso abrir las puertas y ventanas de la educación formal a las experiencias y vivencias que la niñez y juventud requieren desplegar dentro de la escuela, en sus familias, en la comunidad y en la sociedad en general, en las que desarrollen competencias para autogobernarse, conocer

y aplicar las leyes fundamentales y aquellas que más les atañen, conocer y concretar sus derechos, desarrollar conciencia crítica y propositiva y actuar con transparencia en beneficio de la comunidad y de la sociedad.

Se trata de una educación pensada desde la *escuela total* en la que los centros educativos irradian hacia su entorno, a la vez que dinamizan su quehacer en tanto logran comprender y comprometerse con las demandas comunitarias y del país. Mientras como país continuemos limitando la formación de la ciudadanía del futuro a contenidos curriculares formales alejados de la realidad que circunda a niñas, niños y jóvenes, difícilmente tendremos un futuro promisorio con una ciudadanía capaz de construir la gobernabilidad sostenible que necesita el país. De esta forma, continuaremos lamentando que simplemente se trata de un problema cultural nato imposible de superar.

Por esta razón, el Foro Nacional de Educación en su documento final *“Plataforma innovadora para la construcción de un sistema educativo renovado”*, con esta misma visión plantea que las acciones educativas, desde un sentido de *educación total*, deben ser ubicadas en el marco de un sistema educativo real que acoja y articule internamente y entre sí a los subsistemas de la educación escolar y extraescolar. Desde esta perspectiva, la educación en gobernabilidad representa un proceso único capaz de combinarse en escenarios diversos.

Hacer realidad este sueño de un país gobernable, pasa en consecuencia por construir un perfil educativo diferente, mucho más imbricado en la realidad del país, con un perfil nuevo de centros educativos asentados en el corazón de la dinámica comunitaria y social, que haga posible el despliegue de la *escuela total*. Apostamos a algunas pistas para caminar en esta dirección en todas las expresiones, niveles y modalidades educativas del país:

- *Concertar contenidos curriculares y metodologías* de enseñanza aprendizaje con *enfoque de competencias* cuyos efectos se traduzcan en aprendizajes prácticos y creativos con proyección personal, familiar, comunitaria y social, en los que se asiente el compromiso ético como quehacer sustantivo.
- *Visibilizar la vivencia de la gobernabilidad* desde la naturaleza, actuación y modelización de los centros educativos, de sus líderes, espacios de participación y descentralización, de manera que el centro educativo sea, a su vez, el *laboratorio natural* para aprender practicando la gobernabilidad.
- *Ruptura del encapsulamiento de la educación formal* implicando a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en acciones comunitarias solidarias y en espacios

de participación específicos desde el nivel local, articulando estos procesos con los procesos de aprendizaje formal.

- *Programas especiales de gobernabilidad* en los centros educativos, que funcionen como laboratorios reales de aprendizaje desde una práctica educativa unitaria dentro y fuera de las aulas, con sentido y significado para los educandos y para el país.

05 de marzo de 2006

### Una educación encarrilada Dedicado al Dr. Rodolfo Argüello Guzmán

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Los vocablos: “carriles”, “descarrilamiento” y “encarrilamiento”, aparecen en estos días, como los más usados por la explicación ideológica neoliberal, ante las demandas de los diferentes sectores sociales, por subsidios, empleo y aumentos salariales. El más usado es “descarrilamiento”. Según el Diccionario de la Lengua Española, XXI Edición, Real Academia Española, 1992, Madrid, España, las palabras antes mencionadas significan: **carril**: “*En las vías férreas, cada una de las barras de hierro o de acero laminado, que formando dos líneas paralelas, sustentan o guían las locomotoras y vagones que ruedan sobre ellas*”. Por su parte “**descarrilamiento**”, significa: *Salirse fuera del carril. Descarrilar un tren. Desviación*, y “**encarrilamiento**”, quiere decir: *Encaminar, dirigir y enderezar una cosa, para que siga el camino o carril debido*.

En este orden, para los funcionarios gubernamentales guardianes del sistema, cuando hablan de *descarrilamiento*, lo hacen en sentido metafórico, para referirse al Programa acordado entre el Gobierno de la República, (como representante de los cinco millones y medio de habitantes de este empobrecido país), y el Fondo Monetario Internacional (FMI), (Programa G-F) el que se supone marcha de manera adecuada, sobre rieles, como si fuese un ferrocarril con locomotora y vagones incluidos. El Programa G-F, incluye de manera especial al Presupuesto de Ingresos y Egresos de la República, con base al cual se financian sueldos, sobresueldos, inversiones públicas, pago de la deuda externa e interna, etc. Cualquier cambio en el financiamiento de los rubros del Programa después de ser aprobado, debe ser acordado conjuntamente por el FMI y el Gobierno. Dado que éste

último no tiene un Programa propio, encaminado a satisfacer las necesidades de sus empobrecidos electores, no puede decidir por sí mismo (soberana e independientemente), hacia qué rumbos encaminar el Presupuesto de la República, y qué cambios realizar en el mismo, en tanto eso significaría el “descarrilamiento” del Programa G-F acordado.

Los maestros de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria en febrero del año pasado, realizaron la Gran Huelga Nacional del Magisterio exigiendo aumento salarial, las múltiples respuestas de los Ministros de Hacienda, Educación y el Trabajo, y hasta del Presidente de la República, fueron, que ese aumento no se podía dar porque eso sería “descarrilar” el Programa acordado con el FMI. Los médicos y enfermeras desde hace tres meses realizan otra Gran Huelga Nacional exigiendo aumento salarial, las respuestas gubernamentales han sido las mismas, el aumento no se puede dar porque eso sería “descarrilar” el Programa acordado con el Fondo. El extremo de esta situación ha sido, que el propio Ministro de Hacienda, ante su incapacidad para dar respuesta a las demandas, ha sugerido a los huelguistas viajar a Washington a presentar sus demandas ante el FMI. Como si los nicaragüenses hubiésemos elegido a ese órgano extranjero para que decida sobre nuestros asuntos.

El Presupuesto acordado entre el Fondo y el Gobierno, no es un invento sin referentes que le justifiquen, por el contrario, cada una de sus secciones según sector (Educación – Salud – Justicia, etc.), obedece a una línea de política pública. Por ejemplo, para el caso de la educación: tantos estudiantes de la Educación Primaria y Secundaria en una escuela, un municipio, un departamento y a nivel nacional; se multiplican de acuerdo a una cantidad de córdobas determinada para cada estudiante, decidida según una fórmula establecida, y eso constituye el presupuesto anual para la educación primaria y secundaria de esa escuela, ese municipio, ese departamento y el país.

Cuando el 15 de diciembre de cada año, la Asamblea Nacional, aprueba el Presupuesto de la República enviado por el Ejecutivo y el Fondo para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, directamente y sin eufemismos, está aprobando el número de estudiantes que se matricularán en estos niveles educativos en el año siguiente, e indirectamente, el número de niños, niñas y jóvenes, que estando en edad escolar, no se matricularán, y que según cifras oficiales es de alrededor de 850.000. Igual pasa con el sueldo y sobresueldos del magisterio, y el número de pupitres y aulas a construirse. Cualquier cambio en esos rubros implica cambios en el Presupuesto y esos deberán ser aprobados conjuntamente por el Gobierno y el Fondo, si lo hiciere el

Gobierno autónomamente, provocaría el “descarrilamiento” del Programa, y por ende de la “Educación Encarrilada”, y eso traería consigo castigos y reprimendas. De esta manera, las mil y una demandas por más Presupuesto para más y mejor educación para los sectores empobrecidos de nuestro país, levantadas por los participantes en el Foro Nacional de Educación, y exigidas anualmente durante la Semana de Acción Global por la Educación, por todas las organizaciones civiles miembros del Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua, se estrellan abruptamente con las decisiones de política educativa (la Educación Encarrilada) decididas y acordadas por el Gobierno y el Fondo.

Como es posible observar, el problema no es de carácter pedagógico sino fundamentalmente político. De política pública. Es decir, de quiénes si y quiénes no, son favorecidos con los recursos públicos que recauda, distribuye y administra el gobierno. Un problema político, en virtud del cual, se decide la suerte y el futuro de casi un millón de nicaragüenses a los que se le niega educación escolarizada. Un problema político en el que se entrega a extranjeros la soberanía nacional.

Este año 2006 es año de elecciones en Nicaragua. El criterio respecto a qué tipo de educación deseamos para el presente y el futuro de nuestro país, puede ser un excelente referente para saber por qué partido y por quién votar. ¿Habrá algún Partido y un candidato que ofrezca eliminar los cobros en las escuelas públicas y ampliar paso a paso la oferta escolar hacia los 850,000 niños, niñas y jóvenes ahora excluidos por el Programa convenido entre el Gobierno y el Fondo?. ¿Qué partido y qué candidato será capaz de ofrecer que, en cinco años, el sueldo del magisterio nicaragüense será igual al sueldo promedio del magisterio centroamericano?. En suma: ¿qué partido y qué candidato ofrece descarrilarle al Fondo Monetario Internacional el tren neoliberal de la educación, y romper con la “*inercia de la rutina en línea recta (como rieles de ferrocarril) de quince años*” de la educación nicaragüense, para que todos y todas ejerzan su pleno derecho a una educación de calidad en Nicaragua a partir del año 2007?.

05 de marzo de 2006

## La educación no se puede mejorar sólo desde dentro de sí misma

Juan B. Arrien, Ph.D.

Está generalizada la mentalidad y la visión de la educación como un “sector” bajo la responsabilidad de un **único Ministerio** (el de Educación), de un **único sistema** (el sistema educativo) y de un **único sujeto** (los educadores).

Esta perspectiva se basa en el supuesto de que la educación posee un potencial intrínseco y un potencial indebidamente aprovechado para transformarse a sí misma. Sin embargo, dicho supuesto choca en la práctica con el obstáculo insuperable de la naturaleza propia de la educación por su engranaje transectorial, no puede cambiar solamente por sus propios medios y por sus propios sujetos claves. Alguien dijo que no hay que dejar la educación sólo en manos de los educadores como tampoco el desarrollo en manos de los economistas. Implícitamente se afirma que la educación se sitúa más allá de sí misma cuando se trata de cambiarla, pues el grado de desarrollo de un país y las condiciones básicas para aprender y para enseñar, dentro y fuera del sistema escolar, no dependen solamente de la “política educativa” sino de las políticas, de la gran política en su conjunto. La política económica, la política fiscal, la política social, la política de cooperación internacional, etc. inciden en la educación tanto o más que aquello que llamamos “política educativa” y en cuya formulación se concentran usualmente las expectativas y posibilidades del centro educativo.

El grado de interés de un país por la educación debiera medirse por el porcentaje del PIB, no destinado sólo a la inversión en educación, sino destinado a satisfacer las necesidades básicas de la población, trabajo, salud, vivienda, bienestar social, seguridad, pues todas ellas son condiciones fundamentales para aprender y enseñar así como para utilizar productivamente lo aprendido.

Esta premisa clave contrasta con el generalizado modo de pensar la educación y la acostumbrada actitud de nosotros los educadores, de atrincherarnos en la educación y su potencial para cambiar y mejorarla.

En la práctica nos hemos concentrado en una visión estrecha, cerrada de la educación en tanto la tratamos como un “sector” aislado de todo el sistema económico y social.

Esta visión anclada en lo **sectorial** no es patrimonio exclusivo de la educación, de igual modo cada “sector” mira y lucha por lo “suyo”, exige más presupuesto para lo “suyo”. Se piensa y se trabaja de forma equivocada, fragmentando el todo del sistema social limitando de esta manera su potencial en beneficio del colectivo social y del desarrollo global.

En lo que respecta a la educación ésta es el espejo de una sociedad: en ella se reflejan y a la vez ella condiciona la situación económica, social y política de un país, los valores, la ética, el entramado cultural, las expectativas y aspiraciones de la sociedad, la calidad de su liderazgo, la solidez de sus instituciones, el nivel de conciencia, cohesión y participación social, la presencia de un proyecto nacional de mediano y largo plazo. La “política educativa” no compete únicamente a un Ministerio, a sólo los educadores, sino que se decide en el conjunto de políticas que afectan a la educación.

Compartimentalizar la educación y compartimentalizar la economía, naturalizándolas como ámbitos diferenciados de pensamiento y acción a cargo de sujetos/instancias también diferenciados, abona a un modelo que reproduce la desigualdad social y la educación de mala calidad, sobre todo, para los grupos pobres de la población.

La mentalidad sectorial reforzada hoy por la especialidad es un viejo mal alimentado desde todos los lados: Gobiernos, Agencias Internacionales, Organismos no Gubernamentales, movimientos sociales, etc.

Todos están organizados y trabajan **por “sectores” temáticos** (economía, salud, educación, medioambiente, trabajo, etc.) o bien **por edades** (primera infancia, edad escolar, jóvenes, adultos, tercera edad, etc.) o **por identidades** (mujeres, poblaciones indígenas, migrantes, discapacitados, refugiados, infectados por el VIH/SIDA, etc.). En resumen, estamos trabajando en y por pedazos de la realidad. Está bien, es la forma de llegar más directamente al punto preciso de una determinada necesidad de la gente. No obstante, aquí se nutre y afianza la desarticulación que afecta también al sistema educativo e incluso a sus componentes esenciales cuyos efectos dificultan y en cierto modo obstaculizan, la relación armónica entre el todo y las partes y entre éstas y el todo incidiendo negativamente en los esfuerzos que se realizan para

mejorar la educación nacional, algo que se ha evidenciado en los análisis del Foro Nacional de Educación.

Avanzar en el logro de los imperativos de la buena educación como derecho de todos, implica ampliar la visión sectorial y escolar de la educación, comprendiendo que se trata de un campo de pensamiento y acción multi y tansectorial. Esto impone un cambio substantivo en las políticas educativas tradicionalmente concentradas en el ámbito escolar y en una visión demasiado sectorial. No sorprende pues que a pesar de las sucesivas reformas educativas, del creciente endeudamiento externo y de la extensión de proyectos compensatorios, no se haya dado sino muy parcialmente la esperada y proyectada “mejoría de la calidad de la educación”. Hemos trabajado con un concepto errado de política educativa, se requiere un nuevo concepto de “política educativa”. La política educativa por sí sola no puede lograr lo que corresponde a la política económica y a la política social en su conjunto.

12 de marzo de 2006

## **El IDEUCA y los Observatorios de la Educación**

Miguel De Castilla Urbina

### **1. El Observatorio del Plan Nacional de Educación**

El Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana, (IDEUCA), fue fundado en octubre de 1999 como una entidad universitaria con todas sus características y funciones, con el propósito de generar nuevas maneras de pensar y hacer educación. Por designación del Dr. Juan B. Arrien, Director del IDEUCA, a mi me tocó en suerte, la tarea de organizar y darle forma, estilo e identidad al área de investigaciones del Instituto. El reto era esquivar lo tradicional y los lugares comunes de los institutos dedicados a realizar investigaciones y consultorías por encargo, y generar endógenamente líneas de investigación permanentes y de largo alcance y nuevas maneras de aproximación y conocimiento de la realidad educativa. De esa búsqueda, a inicios del año 2000, surgió la idea de organizar y realizar un observatorio de la educación nicaragüense. El problema era qué observar y cómo observar, si no contábamos con experiencias metodológicas previas en este campo. En esos días, uno de los temas de punta de la educación nacional, era la elaboración del Plan Nacional de Educación, de esa manera, la idea que

se propuso fue la de observar ese proceso, mediante la sistematización de la información que se produjera tanto en el Comité Técnico como en los medios de comunicación social sobre los Objetivos y Estrategias del Plan.

## 2. El Observatorio de la Educación en Centroamérica (POREC)

Durante los años 1997 – 1998, el Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana (IDEUCA), en esos años llamado UCA-PREAL, realizó su investigación *La Educación y la Reforma de la Educación en Centroamérica* cuyos resultados fueron publicados en el libro *La Educación y la Reforma de la Educación en cinco países centroamericanos*. (IDEUCA-FORD-1988). Paralelo a este proceso, la Federación de Organizaciones Magisteriales de Centroamérica (FOMCA), había venido realizando un conjunto de actividades, con el propósito de elaborar una Propuesta de Reforma Educativa Centroamericana, para ser presentada a los gobiernos de la región. De cara a este propósito, en julio de 1999, especialistas miembros de las organizaciones magisteriales del área, se reunieron en Managua. Una de las organizaciones participantes en esa reunión, la CGTEN-ANDEN, propuso invitar a quien escribe, para que presentara ante los asistentes a la reunión, los resultados de la investigación sobre la Reforma de la Educación en la región, realizada dos años antes.

Producto de este primer encuentro entre IDEUCA y FOMCA, la Federación nos invitó para participar como expositor en el IV Congreso Pedagógico de la FOMCA, realizado en Coronado, Costa Rica, en enero del año 2000. En esa Reunión, muchas voces del magisterio centroamericano, se levantaron pidiendo un mayor involucramiento de las Organizaciones Magisteriales en la Reforma de la Educación de los países centroamericanos, pidiéndole al IDEUCA, preparar un proyecto para realizar un Programa de capacitación y consulta sobre la Reforma de la Educación en Centroamérica. El proyecto fue presentado ante la Fundación FORD, realizándose el proceso de capacitación y consulta, entre julio y diciembre del 2000, en las capitales de los países centroamericanos. Los resultados de la consulta fueron publicados en el libro *Palabra de Maestro*. (IDEUCA-FOMCA-2001). En el contexto de este ejercicio académico, se propuso crear, con el asocio de IDEUCA-FOMCA, un Programa de seguimiento y observación de las Políticas Educativas que servían de fundamento a los procesos de Reforma de la Educación en los países centroamericanos.

Para el IDEUCA, la idea de la propuesta, fue el resultado de articular en una sola función las dos experiencias que en el campo investigativo vivía la

institución en el año 2000, como lo eran: el *Observatorio del proceso de elaboración del Plan Nacional de Educación y la Consulta sobre la participación del magisterio centroamericano, en los procesos de formulación y gestión de las Políticas Educativas*.

Durante el año 2001, el IDEUCA formuló el proyecto de creación de la *Red Centroamericana de Investigación sobre la Reforma Educativa (RED-REC)* para la realización del *Programa de Observatorio sobre la Reforma de la Educación en Centroamérica (POREC)*. La RED-REC, integrada por seis equipos o nodos de investigación, uno por cada país centroamericano, ha vivido un proceso de reinención superación y cambio permanente. Primero en los años 2002 y 2003, observó los niveles de cumplimiento de las Políticas generales sobre Equidad, Currículo, magisterio y administración de la educación de los Ministerios de Educación de la región. Después en los años 2004 y 2005, creó las *Redes Locales de Investigación sobre la Reforma Educativa (RELIRE)* y observó el cumplimiento de estas políticas en las aulas de clase de los seis países miembros del Programa, y para los años 2006 y 2007, se propone no sólo investigar, monitorear y observar el cumplimiento de las políticas, sino que también estimular y provocar la intervención de los agentes concernidos en la gestión de las políticas, para cerrar las brechas de cumplimiento de las mismas. Un macro proceso de investigación – acción - participación en beneficio de las educaciones de cada país de la región centroamericana.

## 3. El Observatorio de la Educación Nicaragüense desde la Sociedad Civil

El Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua, en el año 2003, inició su Campaña por el Derecho a la Educación en Nicaragua, en ese contexto, se propuso que una de las actividades de la Campaña fuese un *Observatorio de la Educación Nicaragüense desde la Sociedad Civil*, el que sería realizado con base a un convenio entre el IDEUCA y el Foro. Era la tercera experiencia en el campo de los Observatorios de la Educación en Nicaragua. Esta iniciativa ya produjo su primer informe titulado *Tendencias de la Educación en Nicaragua en el año 2004* y próximamente dará a conocer su segundo informe sobre las *Tendencias de la Participación Social en Educación en Nicaragua en el año 2005*.

12 de marzo de 2006

## Los criterios económicos en la educación

Juan B. Arrien, Ph.D.

La lógica económica se ha impuesto y viene dirigiendo el mundo, se ha introducido en los sistemas educativos activando y afianzando aspectos positivos y negativos.

Esta ruta se inicia en la formulación del presupuesto, contraponiendo ideas y recursos, aspiraciones y derechos, lo administrativo y lo pedagógico, aspectos muy difícil de armonizar.

Todos los Ministerios dependen en gran medida de las decisiones de los Ministros de Economía, o de Hacienda y Crédito Público, interlocutores obligados por la necesidad de negociar y armonizar temas tan delicados como el monto de la recaudación de impuestos, la deuda externa e interna, las estrategias nacionales de lucha contra la pobreza, o los tratados comerciales.

El Ministro de Educación depende del Ministro de Economía. Sus decisiones se fundamentan en el volumen de recursos nacionales y en criterios tomados del FMI, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y empresas multinacionales, todo ello sobre la base de no contar nacionalmente con los recursos suficientes pues siempre son “escasos los recursos disponibles” y desde luego siempre escasos para la educación y demás sectores sociales.

Este complicado engranaje, acentuado por hechos ampliamente publicitados como la evasión de impuestos, la corrupción y en ocasiones las asignaciones presupuestarias basadas en cálculos políticos, han generado el fenómeno interesante de la transferencia de la mentalidad económica a la educación.

Desde la década de los noventas el pensamiento y discurso educativos fueron invadidos por categorías provenientes del mundo económico.

Algunos de los elementos de esta transposición son los siguientes:

- **Falta de visión de sistema:** la reforma educativa es una reforma gradual que va avanzando por niveles. En razón de la racionalización de medidas y recursos, una vez resuelto el nivel de educación primaria se pasa a los

niveles ulteriores, lo que revela desconocimientos acerca de la naturaleza y dinámica del sistema educativo como un sistema en el que todas las partes se interrelacionan y sostienen entre sí: la Universidad requiere que los niveles anteriores – primaria y secundaria- cumplan bien con sus objetivos pedagógicos y a su vez la propia educación primaria depende de una buena educación secundaria y superior pues es aquí donde se forman los futuros docentes y los profesionales encargados de la investigación, la planificación, la evaluación, la formación, la capacitación.

- **Prioridad en los aspectos financieros y administrativos de la educación.** El marco del nuevo paradigma organizativo para el sector público cuestionó el Estado de Bienestar anunciando el tránsito hacia un Estado eficiente y capaz, inspirado en el modelo gerencial de la empresa privada.

En este marco la descentralización pasó a ser el eje fundamental de la reforma educativa, asumiéndose que por el eje centralización-descentralización pasaban muchos de los problemas y soluciones de los sistemas escolares. El peso de la gestión administrativa dejó poco espacio para los aspectos curriculares y pedagógicos.

Apenas una década después, vistos los efectos conflictivos, en muchos países está en marcha una reforma de la reforma. Se ve la necesidad de recuperar un enfoque más integral que ponga nuevamente los aspectos administrativos y financieros en función de la enseñanza y el aprendizaje y no a la inversa.

- **La eficiencia y el costo-beneficio.** La relación costo-beneficio, tasa de retorno y la tasa de rentabilidad social son las categorías centrales desde las cuales se vienen definiendo las prioridades de inversión en educación.

Bajo este criterio, la alfabetización y en general la Educación de Adultos fueron en un tiempo desahuciadas aunque más tarde fueron consideradas, sobre todo, por su alta tasa de rentabilidad social, como programas de alto valor.

Estas categorías económicas, centradas en la eficiencia no deben ser despreciadas en su aplicación a la educación pero pueden atentar contra la esencia original de la educación puesto que el “educando” y su desarrollo



humano son el principio y fin de la misma, y en manera alguna ser tratado como un mero agente o instrumento económico.

- **Insumos.** Estos constituyen la posibilidad e inicio de un proceso conectado con los resultados programados. En este sentido la educación es entendida como una cadena de producción de capital humano, con sus respectivos insumos que bien combinados producirán aprendizajes pertinentes. En la perspectiva del tema se consideran insumos determinantes: Bibliotecas, tiempo de instrucción, tareas en casa, libros de texto, conocimiento del profesor, experiencia del profesor, laboratorios, salario del profesor, tamaño (nº de alumnos) de la clase.

Llama poderosamente la atención que en dicha lista se considere al maestro como un insumo más para la inversión pública como los libros de texto por ejemplo. Las condiciones del maestro incluyendo su salario no han sido consideradas de alta prioridad aduciendo que el salario por sí solo no mejora la calidad de la educación ni los aprendizajes de los alumnos.

De todo lo anterior se infiere que la lógica económica aplicada a la educación puede generar efectos no siempre beneficiosos para los procesos educativos en razón del desarrollo humano y en consecuencia del país.

19 de marzo de 2006

## El Observatorio Centroamericano de la Educación

Miguel De Castilla Urbina

El 08 de abril del 2002, se celebró en Managua el Taller Regional de constitución de la Red Centroamericana de Investigación sobre la Reforma Educativa (RED-REC), integrada por seis NODOS de investigación, uno por cada país centroamericano (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá), y la Oficina Ejecutiva de Coordinación del Programa, con sede en el Instituto de Educación de la UCA, Xavier Gorostiaga (IDEUCA) de Managua-Nicaragua. Durante ese evento, se decidió también que la RED-REC realizaría como tarea principal un PROGRAMA DE OBSERVATORIO DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN EN

CENTROAMÉRICA (POREC), y que las políticas educativas sobre las cuales trabajaría el Observatorio serían las siguientes: Equidad Educativa; Reforma del Currículum; Reforma Administrativa; Políticas de Fortalecimiento a la Profesión Docente y Participación Ciudadana en Educación.

Un hecho relevante en el proceso de constitución de la RED Centroamericana de Investigación sobre la Reforma Educativa, fue que ésta, desde sus inicios, fue pensada como un proyecto en que los maestros investigarían su objeto de trabajo (la educación) y sus propias prácticas, por tal motivo, cada Nodo de investigación está integrado por maestros con experiencias y conocimientos en el campo de la investigación socioeducativa, miembros de las organizaciones magisteriales pertenecientes a la Federación de Organizaciones Magisteriales de Centro América (FOMCA).

El referente metodológico con base al cual se propuso construir las preguntas de observación, fueron los seis objetivos establecidos en los Acuerdos de Dakar-Senegal en abril del 2000. El propósito era que las cinco políticas, a las que se les diese seguimiento fueran observadas a la luz de los indicadores y componentes de los objetivos mencionados.

El Programa de Observatorio de la Reforma de la Educación en Centroamérica, hasta el año 2006 ha vivido dos etapas, a saber: una primera etapa durante los años 2002 y 2003, de detección de debilidades, fortalezas y amenazas; y de experimentación, perfeccionamiento y consolidación; y una segunda etapa, durante los años 2004 y 2005, en la que se pasó a una fase de plena autonomía metodológica y de ampliación y profundización del Programa, yendo de la observación en el nivel macro de los Ministerios de Educación de la región centroamericana, a la observación en los niveles micro de los centros de estudio, es decir, en el lugar en donde las propuestas de Reforma Educativa expresan sus resultados y muestran sus éxitos o fracasos.

De esta manera, durante los años 2002 y 2003, el proceso de observación se realizó en los lugares donde se elaboran, deciden, ejecutan y evalúan las políticas educativas, esto es, en los despachos encargados de formularlas y en las oficinas de ejecución de las mismas en los Ministerios de Educación de la región, así como en los organismos encargados de darles seguimiento desde la sociedad civil y los medios de comunicación de masas, especialmente en las salas de redacción de los principales periódicos de la región.

Con la experiencia ganada en el nivel macro, se pasó a la segunda etapa del Programa en los años 2004 y 2005, la idea que primó en esta etapa, fue que con base en las mismas cinco Políticas Educativas, se descendiera hasta los centros de estudio y las aulas de la educación básica, y ahí, mediante un conjunto de indicadores previamente seleccionados y validados, observar el comportamiento de los mismos, a fin de reconocer su nivel de logro respecto a los objetivos de una educación de calidad para todos y todas en la región centroamericana.

El cambio de escenario respecto al lugar donde observar el proceso de cumplimiento de la política educativa (en el nivel macro años 2002 y 2003 y en el nivel micro, años 2004 y 2005), también significó cambios en la organización del proceso de recolección de la información, pues si para la primera etapa se constituyó un nodo de investigación integrado por dos personas en cada país, para la segunda etapa se integraron equipos de investigación a nivel municipal de cada país, conocidos como Redes Locales de Investigación de la Reforma Educativa (RELIRE).

La tercera etapa del Programa ha dado inicio en enero del 2006 esperando realizarse durante los años 2006-2007. La diferencia de esta etapa con la del 2004-2005, es que en ésta los resultados del proceso de observatorio, se darán a conocer en talleres nacionales ad hoc a un conjunto de sectores gubernamentales y ciudadanos, (funcionarios de los Ministerios de Educación y de los Gobiernos Municipales, empresarios, periodistas y líderes de ONG y Organizaciones Magisteriales) a fin de estudiarlos y asumir compromisos para dar solución inmediata a las brechas de equidad y calidad encontradas. De esta manera el Observatorio pasará de ser una actividad formal de monitoreo y publicación de resultados, a ser un proceso de observación con propósitos de intervención directa en la realidad educativa de cada país de la región. Un Observatorio Centroamericano para la Incidencia en las Políticas Educativas.

Una síntesis de lo observado y la experiencia ganada hasta el día de hoy podría resumirse en lo siguiente: (a) existen marcadas diferencias entre los criterios y percepciones de los encargados de administrar las políticas en los Ministerios de Educación, y los de los líderes de las asociaciones de padres y madres de familia, los gremios magisteriales y estudiantiles, lo que evidencia severos problemas en los sistemas de comunicación de las entidades gubernamentales, respecto a las poblaciones usuarias de los servicios educativos en la región; (b) por lo general, los resultados de los procesos de reforma de la educación

respecto a las cinco políticas bajo observación en el Programa son las mismas: un mayor énfasis en los procesos de reforma de los contenidos del currículo y en la descentralización de la educación; rezago y deudas pendientes respecto a la cobertura de la población en la edad escolar, especialmente en las zonas rurales y de la Costa Caribe centroamericana; conflicto y tensiones respecto a la profesión docente e incipientes progresos respecto a la participación ciudadana en educación.

19 de marzo de 2006

## Los libros del Observatorio Centroamericano de la Educación

Miguel De Castilla Urbina

Previo al 08 de abril del 2002, cuando se funda la Red Centroamericana de Investigación sobre la Reforma Educativa (RED-REC) y el Programa de Observatorio de la Reforma de la Educación en Centroamérica, hoy conocido como *Observatorio Centroamericano para la Incidencia en las Políticas Educativas* (OCIFE-IDEUCA), el IDEUCA con el apoyo financiero de la Fundación Ford, ya había realizado dos procesos de investigación y consulta sobre las Políticas y las Reformas Educativas en Centroamérica, cuyos resultados fueron publicados en los libros: *La Educación y la Reforma de la Educación en cinco países centroamericanos* (IDEUCA-FORD 1998; 267 páginas) y *Palabra de Maestro* (IDEUCA-FOMCA-FORD, 2001; 352 páginas).

### 1. La Educación y la Reforma de la Educación en cinco países centroamericanos

Este libro publicado en 1998, es la síntesis de cinco informes nacionales sobre la Reforma de la Educación de los años noventa del pasado siglo en Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá. Está integrado por seis capítulos, a saber: 1. Escenarios, concepciones, metodología y visiones del estudio; 2. Primera Parte: Situación de la educación oficial no superior en Centroamérica, antes de iniciarse el proceso de reforma; 3. Segunda Parte: La reforma educativa en proceso; 4. Tercera Parte: Resultados del proceso de reforma y tendencias de la educación; 5. Impacto de las reformas en la equidad, pertinencia, calidad y eficiencia de la Educación; 6. Conclusiones y Recomendaciones generales del estudio.

En esta obra se analiza la educación en la región centroamericana de los años noventa, a partir de sus antecedentes en los años setenta y ochenta del siglo pasado, para finalizar analizando sus consecuencias e impacto en la equidad y calidad de la educación.

Algunas conclusiones generales del estudio, formuladas hace ocho años, parecieran ser el producto de investigaciones realizadas recientemente. Estas son las siguientes: a) las Reformas Educativas no parecen contar con una definición estratégica sistémica y de largo plazo, lo que se evidencia al estudiar procesos y programas particulares, que se presentan dislocados autosuficientes y con amplios rangos de autonomía; b) el discurso de los organismos internacionales alrededor de la equidad y calidad de la educación, poco a poco, han hecho su ingreso en las agendas educativas de la región, aunque los medios para lograrlos y los indicadores para evaluarlos, aún están en proceso de construcción; c) las innovaciones y nuevos enfoques del currículo, se presentan como la piedra angular de las reformas, no obstante, por lo general, las prácticas en las aulas de clase, aún no guardan relación directa con los cambios en planes y programas; d) los sistemas escolares buscan mejorar su eficiencia a través de la organización de nuevas maneras de administrar las escuelas, vía descentralización y/o trasladando a los padres y madres de familia la responsabilidad de la educación.

## 2) Palabra de Maestro

En esta obra publicada en el 2001, se presenta el informe de la consulta sobre la participación de los maestros en los procesos de diseño, proposición, decisión y ejecución de las políticas educativas en Centroamérica y la percepción de los mismos sobre la situación de la Educación en cada país de la región.

La consulta llevada a cabo durante el año 2000, fue un proyecto conjunto entre el Instituto de Educación de la UCA (IDEUCA) y la Federación de Organizaciones Magisteriales de Centroamérica (FOMCA), realizado mediante talleres nacionales, en el que participaron maestros de la educación primaria y secundaria de la mayoría de los principales municipios de cada país, con el propósito de capacitarles en el análisis y comprensión del origen, naturaleza y dirección de los procesos de reforma de la educación en Centroamérica, y consultarles sobre su percepción acerca de los principales problemas de la educación en cada país y sobre su participación en los procesos de formulación y gestión de las políticas educativas.

La obra está organizada con base a tres grandes capítulos: 1) Naturaleza y Objetivos de la Consulta acerca de la participación de los maestros en los procesos de Reforma de la Educación en Centroamérica; 2) La participación de los maestros en los procesos de formulación, proposición, decisión y ejecución de las políticas educativas y percepción de los mismos sobre los principales problemas de la educación en los países centroamericanos y 3) Conclusiones y Recomendaciones.

Las principales conclusiones de la consulta fueron las siguientes:

- a. *Sobre los problemas de la Educación en Centroamérica según los maestros consultados (año 2000).* En orden de importancia, del uno al cinco, los problemas mencionados fueron: 1. Bajo Presupuesto para la educación. 2. Baja calidad del currículum. 3. Baja valoración del magisterio. 4. Altas tasas de analfabetismo. 5. Inadecuado régimen de gestión.
- b. *Sobre la participación de los maestros en los procesos de formulación de las políticas educativas.* La totalidad de los educadores consultados respondieron que nunca han participado en los procesos de diseño y decisión sobre las Políticas Educativas de cada país de la región, y que ésta situación obedece al carácter vertical, cupular, centralizado y tecnoburocrático de las administraciones de la educación de la región y a sus altos niveles de dependencia respecto a los organismos internacionales de financiamiento que promueven intereses extraños a las de las propias comunidades nacionales.

26 de marzo de 2006

## Cooperación Internacional y Educación: ¿Desarrollo o Dependencia?

Rafael Lucio Gil Ph. D.

Uno de los beneficios de la globalización es la necesidad que sienten los pueblos y sus gobiernos de apoyar con recursos humanos, técnicos y financieros a los países e instituciones que más lo necesitan. La educación es, quizás, el ámbito más expedito en el que nuestro país ha recibido numerosas ayudas, ya sea como donaciones o como préstamos. Esta cooperación, sin embargo, ha tenido, al correr de los años, distintos énfasis, en dependencia de los referentes políticos, jurídicos y económicos de cada etapa del país.

Si bien es cierto que el país requerirá, por muchos años, de esta solidaridad internacional, también lo es que la necesidad de la misma, estará en razón inversa con el interés que el Gobierno y el Asamblea Nacional muestren, para concebir y asignar un presupuesto a educación con carácter de prioridad estratégica e inversión para el futuro del desarrollo.

En los últimos años está emergiendo una nueva lógica en la cooperación internacional, aún insuficientemente asumida por todas las agencias, que plantea el desarrollo de un nuevo paradigma “*con mirada de país*”, más centrado en las instituciones y sus políticas; se trata del “*apoyo sectorial*”(SWAP). Esta reacción plantea retos importantes, tanto a las mismas agencias, como a las instituciones educativas. El origen de este nuevo paradigma se asienta, precisamente, en la crisis del anterior. Un examen cualitativo y rápido de este modelo tradicional de cooperación, aún pendiente de superar plenamente, nos permite plantear *algunas lecciones* que nos deben ayudar a pensar el futuro, con una mirada de país de largo aliento:

**Falta de coordinación entre las agencias:** La competencia entre agencias ha diluido el sentido de la cooperación, convirtiendo fines en medios y medios en fines, enfatizando áreas y duplicando esfuerzos sin correspondencia con las prioridades institucionales y del país.

**Competencia entre políticas públicas y políticas de las agencias:** La multiplicidad de proyectos y programas llevó a centrar el interés institucional y de los recursos en políticas educativas propias de las agencias, en detrimento y debilitamiento de las políticas institucionales. Esto explica, por ejemplo, que ciertos programas en el MECD hayan tenido más poder y proyección que las políticas institucionales e, incluso, que algunos de los Ministros. Con esta visión, las instituciones educativas se han mantenido más a la espera de las ofertas de ayuda y de las políticas educativas que las acompañan, que de tomar iniciativas para diseñar y hacer valer las políticas que demandaba el desarrollo del país.

**Debilitamiento institucional:** Los programas y proyectos se constituyeron, de alguna manera, en el centro de la actuación institucional, provocando la intersección, duplicación y repetición de esfuerzos. Este debilitamiento no sólo se operó en la direccionalidad y visión propias de las instituciones, sino que desvió los mejores recursos humanos técnicos, mucho mejor pagados, hacia el quehacer prioritario de estos compromisos internacionales, desprotegiendo áreas muy sensitivas de la política institucional. Este debilitamiento aún es

muy evidente en organismos de la sociedad civil, que han dejado sus políticas educativas a merced de los vaivenes de los intereses y financiamiento de las agencias.

**Débil impacto social:** En tanto los programas y proyectos se han buscado a sí mismos, el impacto social ha sido sobrevalorado y los resultados educativos reales no se han hecho sentir. Una muestra interesante de este debilitamiento se expresa en el hecho que existan, en todo el país, más de 90 organizaciones educativas que desarrollan programas de alfabetización, pero en contraste, el país compite en Latinoamérica con los índices más elevados de analfabetismo. La ausencia de sistematizaciones de los aprendizajes alcanzados por cada programa y proyecto, no ha posibilitado recuperar aprendizajes, por lo que al finalizar éstos, no se rentabilizan ni sostienen sus frutos.

**Debilitamiento de la capacidad técnica:** Buena proporción de los recursos de muchos de los programas y proyectos, se han orientado al pago de consultores internacionales, debilitando, así, la proporción de recursos que deberían ser orientados a las poblaciones metas. Pero este fenómeno va, aún, más allá: los consultores elaboran propuestas, frecuentemente descontextualizadas y, por consiguiente, inaplicables, lo que supone un grave desequilibrio entre sus costos onerosos y los pobres beneficios institucionales del país. Adicionalmente, la actuación de los consultores no se compromete con la capacitación de la contraparte técnica nacional, alentando, de esta manera, la necesidad reiterada de este tipo de ayudas. En resumen, de forma encubierta, las instituciones educativas incrementan, aún más, su dependencia, al no rentabilizar la preparación y desarrollo de su personal técnico. Esta política propiciadora de mayor dependencia, ha logrado invadir las entrañas mismas de las instituciones educativas, hasta el punto que las mismas prefieran contratar consultores internacionales, que desconocen el país, antes que consultores nacionales con probado conocimiento técnico y del contexto.

**Desproporción y duplicación de recursos:** Numerosos programas y proyectos, como producto de la falta de articulación y coordinación, duplican recursos para propósitos que también son atendidos por otros programas, o aportan recursos de forma desproporcionada en relación con la disponibilidad y capacidad de gestión institucional para ejecutarlos. Esto explica que, al revisar las metas de cumplimiento de estos programas, se evidencie una pobre gestión y ejecución institucional, con las consecuencias que se derivan

al faltar a los compromisos contraídos, particularmente para el caso de los préstamos.

**Pérdida de visión sistémica e intersectorial:** Como consecuencia de lo dicho, el fraccionamiento, atomización e incomunicación entre las instancias, niveles de dirección y estructuras de funcionamiento y gestión educativa se reproducen, con la consabida pérdida de visión sistémica a lo interno de las instituciones educativas, el activismo corto de vista que de ello se desprende, y el reduccionismo y estrechez que experimenta la visión de la educación que acaba centrada en sí misma, sin perspectiva de interacción con el resto de sistemas o sectores del país. De esta forma, nos encontramos ante una educación encapsulada, fraccionada, incapaz de coordinarse con los sectores y el país.

*Estas lecciones exigen de las partes valentía y honestidad para enfocar una cooperación: bien coordinada entre sí, dirigida a fortalecer políticas institucionales, respondiente a los intereses institucionales y del país sobre sus propios intereses; dinamizadora de las instituciones, enfocada al impacto social, centrada en desarrollar capacidades nacionales; con una distribución equitativa de recursos, desde criterios de ahorro y racionalización, y orientada desde una visión sistémica de la totalidad educativa del país.*

26 de marzo de 2006

### **La Educación, tarea de toda la Sociedad: Del encapsulamiento a la intersectorialidad**

Rafael Lucio Gil Ph. D.

La educación tiene un fin social por excelencia, por lo que su concepción, desarrollo y resultados tienen razón de ser, en tanto benefician a toda la ciudadanía y a la sociedad entera. En tal sentido, la educación, antes de mirarse a sí misma, lanza una mirada estratégica al país para desentrañar sus expectativas y requerimientos y responder a ellos de manera concreta, por lo que esta interacción, no puede quedar reducida a momentos de transformación curricular; por el contrario, si bien es importante que sus políticas se entrecrucen con las políticas públicas de manera coherente y complementaria, es aún más importante que, en su desarrollo, también participen todos los sectores institucionales, organizacionales y sociales, como clave fundamental para llevar a cabo semejante epopeya.

Es por ello que, sólo aquellos pueblos cuyos Estados se declaran en “estado de educación”, en los que todo gira, respira y alienta en torno a la educación, con la fe puesta en que es la clave fundamental del desarrollo, logran con pleno apoyo institucional y social una *educación exitosa para todos y éxito de todos en la educación*. Revisando las lecciones del pasado reciente, aún pervive en múltiples escenarios centrales, intermedios y locales, una “visión corta” de la educación; no hace mucho, en la década de los 90’, algunas administraciones de la educación llegaron a prohibir, por ejemplo, que los centros educativos se relacionaran con ONG’s que solicitaban cooperar con ellos. Producto de ello, aún persiste una cultura aislacionista empeñada en encapsular la educación, como si ésta fuera propiedad de algunos y no una tarea societal.

Producto de esta cultura aislacionista, que aún se resiste a cambiar, hoy la educación en sus diversos subsistemas y expresiones, arrastra ciertas facetas que empobrecen su visión, aislándola del entorno y convirtiéndola en un fenómeno con vida propia, que camina en forma desacompañada y diacrónica con respecto a los llamados que hace el desarrollo del país. Veamos algunas consecuencias que provoca esta dinámica:

- Cambios de ministros y funcionarios a partir de lógicas no pertinentes a la educación.
- Débil comprensión por parte de dirigentes y funcionarios del rol que corresponde jugar a la educación.
- Una burocracia central enredada en su propia madeja que se mira a sí misma y a la defensa de sus cargos, más que al desarrollo de la educación.
- Contenidos de enseñanza que responden más a la lógica que imponen las disciplinas del conocimiento que a las demandas de los sujetos de la educación y a sus contextos económico-sociales.
- Políticas educativas definidas sin participación social por asesores y funcionarios aislados de la dura realidad que vive la educación en el nivel local.
- Descentralización educativa reducida a una desconcentración, en tanto las políticas educativas no han surgido desde las demandas locales.
- Políticas educativa desconectadas de las políticas públicas.
- Aislamiento y empobrecimiento de la acción pedagógica de la educación formal, por cuanto no interactúa con la pedagogía de la educación no formal e informal.

- Duplicación de acciones educativas desde instituciones y ministerios que no se coordinan entre sí (por ejemplo, MIFAMILIA, Ministerio de Salud, MECD, MARENA, etc).
- Debilitamiento de impacto de políticas educativas en tanto las mismas no se coordinan con el sector social.
- Subsistemas educativos compitiendo entre sí, sin articulación ni coordinación para optimizar y compartir recursos humanos y financieros.
- Políticas educativas insuficientemente conocidas y divulgadas por delegados(as), asesores(as) técnicos, directores(as), profesores(as) y padres-madres de familia.
- Participación formal de padres y madres de familia en la educación de sus hijos.
- Contenidos educativos divorciados de la diversidad cultural y lingüística de la nación y de los problemas específicos que tiene el desarrollo local de la diversidad de zonas y regiones del país.
- Actuación esquizofrénica de la educación, al desarrollar un contexto educativo artificial que se busca a sí mismo, sin vínculos con el contexto de la realidad en que viven las mayorías pobres del país.
- Aprendizajes rutinarios, sin utilidad ni valor agregado para el cambio personal, familiar, económico y social.
- Los resultados deficientes en la educación no son asumidos por ningún sector institucional ni social. Nadie se siente responsable, todos reflejan la responsabilidad hacia el resto de sectores.

El Foro Nacional de Educación, realizado con amplia participación de todas las instituciones educativas, ha concertado una nueva perspectiva de la educación, apoyándose en los planteamientos que hiciera el Plan Nacional de Educación (2001-2015) y en los nuevos aires que corren para la educación y el país. Se trata de cambiar la perspectiva de una educación aislacionista y encapsulada, por otra en la que la sociedad entera, sus instituciones, empresas, organizaciones y sectores logre involucrarse, tanto en el diseño como en la puesta en escena de *una educación con mirada de país*.

En esta misma lógica, la Ley General de Educación, recientemente aprobada por la Asamblea Nacional, ubica la participación social en la educación como, quizás, el eje fundamental en torno al cual se hará posible el derecho a una educación de calidad y equidad para todos y todas. En tanto esta participación se propicie en el diseño de las políticas educativas, en su monitoreo y evaluación, se hará realidad que las instituciones públicas y

privadas, asociaciones y organizaciones se responsabilicen de la educación que tenemos y de sus resultados, de manera que podamos alcanzar la educación que queremos y debemos.

Los Objetivos y Metas de la Cumbre del Milenio para el sector educación, representan un compromiso gubernamental, estatal, institucional, organizacional y social de toda la ciudadanía. Por el momento, una mirada a las estadísticas de estos compromisos en cuanto a la alfabetización, cobertura de educación básica, etc. presenta semáforos cada vez más rojos, con indicadores cada vez más negativos. No podemos aceptar rendirnos ante un fracaso probable. Es preciso avanzar cada día más abriendo puertas, ventanas y balcones a la participación activa y responsable de la sociedad entera, de sus instituciones y organizaciones. Es tarea de todos **SALVAR LA EDUCACIÓN**. Urge que todo el país se disponga a **ser una Nación en Estado de Educación**.

2 de abril de 2006

## Otros libros del Observatorio Centroamericano de la Educación

Miguel De Castilla Urbina

La investigación sobre la reforma de la educación en Centroamérica realizada en 1997, cuyos resultados fueron publicados en el libro *La Educación y la Reforma de la Educación en cinco países centroamericanos* (1998), y la consulta sobre la participación de los maestros centroamericanos en los procesos de diseño, decisión y ejecución de las Políticas Educativas cuyos resultados fueron publicados en el libro *Palabra de Maestro* (2001) son los antecedentes directos de la alianza entre IDEUCA y FOMCA, de la Red Centroamericana de Investigación sobre la Reforma Educativa y del Observatorio Centroamericano para la Incidencia en las Políticas Educativas (OCIPE-IDEUCA).

La Red y el Observatorio Centroamericano, con el apoyo de la Fundación Ford, fueron fundados en abril del año 2002, habiendo realizado a la fecha tres procesos de observatorio de las políticas educativas en la región centroamericana. Los resultados de cada proceso, según años, fueron publicados en los libros siguientes: *América Central: la Educación en el Año 2002*; IDEUCA-FOMCA, Managua-Nicaragua, 2003, 104 páginas; *América*

*Central: la Educación en el Año 2003*, IDEUCA-FOMCA, 2004; *América Central: la Educación en los Años 2004 y 2005*; IDEUCA-FOMCA, 2006, 273 páginas.

## 2. LOS INFORMES SOBRE LOS OBSERVATORIOS DE LA EDUCACIÓN EN CENTROAMÉRICA.

Anualmente, al finalizar cada etapa del Observatorio, desde el año 2003, en cada país de la región centroamericana, las organizaciones magisteriales miembros de FOMCA, han dado a conocer los informes nacionales sobre lo observado localmente, respecto a las políticas educativas relacionadas con: equidad en educación, la reforma del currículum, la reforma administrativa (descentralización), la profesión docente y la participación social en educación. Estos informes se han entregado en eventos públicos ante la presencia de educadores, periodistas, funcionarios de los Ministerios de Educación, y en algunos casos, ante Ministros, Diputados y Presidentes de la República, como son los casos de Honduras, Panamá, Costa Rica y Guatemala.

En cada país, entre 2003 y 2006, se han publicado y dado a conocer los resultados anuales de los tres procesos de observatorio realizados, lo que suma diez y ocho libros – informes nacionales, durante cuatro años de existencia del Programa. En Nicaragua, esta actividad ha sido cumplida por la organización magisterial sede del Nodo – Nicaragua de la RED-REC, como es la Confederación General de los Trabajadores de la Educación Nicaragüense (CGTEN-ANDEN).

Anualmente, la Oficina de Coordinación del Programa en el IDEUCA, integra los seis informes nacionales en un solo informe regional, cuyo título, recurrentemente ha sido, América Central: La Educación en el Año 2002, y así igual, los informes correspondientes a los años 2003, 2004 y 2005. En total tres libros sobre la Educación en Centroamérica, con especial énfasis en la Equidad y la Calidad de la Educación.

La estructura de los diez y ocho informes nacionales y los tres informes regionales, ha sido la siguiente: a) los Antecedentes de la Red y el Programa de Observatorio de la Educación en Centroamérica; b) el contexto económico, político y social de cada país y de la región centroamericana en cada año del Observatorio (esto es 2002; 2003; 2004 y 2005); c) los Antecedentes de la educación en cada país y de la región centroamericana, en el año que precede al año observado; d) la metodología de seguimiento y monitoreo de los procesos de ejecución de las políticas educativas bajo observación en el Programa;

e) los resultados del Observatorio, tanto a nivel nacional como regional, según políticas educativas bajo observación en cada año del Programa; f) Conclusiones y Recomendaciones, para cada año del Programa.

## 2. TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN AMÉRICA CENTRAL.

En esta obra se presentan las principales regularidades de las prácticas educativas respecto a cada una de las Políticas en estudio, en cada uno de los países de la región centroamericana, durante el período 2002-2005. Las fuentes de información que sirvieron de base para la elaboración de este estudio, fueron los informes nacionales y regionales dados a conocer en los años 2003, 2004 y 2005 por los equipos de investigación y la Coordinación del Programa.

La pregunta que sirvió de guía y dirección al estudio fue la siguiente: ¿de qué manera las educaciones de los países centroamericanos, se encaminan al cumplimiento de los Acuerdos de Dakar y las Metas del Milenio, contraídas por los gobiernos de la región en las conferencias mundiales, o por el contrario, existen obstáculos y rémoras que están impidiendo el logro de los y las mismas?. De cara a responder a esta pregunta, se pasó revista por el desempeño de cada una de las Políticas Educativas que orientan y dan contenido a los procesos de Reforma de la Educación en los países de la región, y que han sido acompañadas por el Observatorio Centroamericano para la Incidencia en las Políticas Educativas (OCIFE-IDEUCA) durante los años 2002, 2003, 2004 y 2005.

Tanto esta obra, como los dos libros comentados en el artículo del domingo 26 de marzo, publicados antes del inicio del Observatorio en los años 1998 y 2001, y los tres libros conteniendo los informes regionales de los observatorios del 2002, 2003, 2004 y 2005 (en total seis libros), conforman un fondo documental y bibliográfico de gran valor para el análisis de las educaciones de la región en la actualidad, y para reflexionar sobre las urgencias del futuro en el terreno educativo nacional y regional.

2 de abril de 2006

## Nicaragua en el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas

Miguel De Castilla Urbina\*

### 1. Un Foro regional sobre Políticas Educativas

En octubre del año 2002, durante mi estada por motivo de estudios, en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fui invitado por el Dr. Pablo Latapí, fundador y coordinador del Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) de México, a participar en una reunión, en la que estaría presente el Dr. Grover Pango V., representante de Foro Educativo (FE) del Perú, con el propósito de conversar sobre la necesidad de crear una instancia latinoamericana, integrada por organismos de sociedad civil, cuya misión fuese el debate, el análisis, el seguimiento de las políticas educativas y la movilización permanente de las sociedades civiles alrededor del derecho a la educación de las mayorías empobrecidas de la región.

Un año después, el 23 de octubre del 2003, se creó en Ciudad México, el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), integrado por el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) de México; el Foro Educativo (FE) de Perú; el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) de Chile; el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) de la Universidad de Río de Janeiro de Brasil y la Plataforma de Análisis y Producción de Políticas Educativas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

La Misión de FLAPE establecida en esa oportunidad, fue la siguiente: *El Foro Latinoamericano de Políticas Educativas genera y amplía espacios de encuentro y articulación de instituciones de la sociedad civil que promueven procesos democráticos de cambio educativo, la defensa de la educación pública y el desarrollo de estrategias de movilización social centradas en la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la integración de los países de la región, la participación ciudadana y el reconocimiento del derecho inalienable a una educación de calidad para todos los latinoamericanos y latinoamericanas.*

Consecuente con su Misión, los Objetivos establecidos para FLAPE fueron: Formular propuestas e iniciativas orientadas a promover procesos

\* El autor es Coordinador de FLAPE – Nicaragua.

democráticos de cambio educativo y estrategias de movilización social; Organizar una red de evaluación y seguimiento de políticas educativas, con organizaciones nacionales de la sociedad civil y una estructura que favorezca el desarrollo de redes en defensa de la educación pública. Informar a la ciudadanía sobre los logros y limitaciones de la acción gubernamental en el cumplimiento de los acuerdos y compromisos nacionales e internacionales, a fin de generar corrientes de opinión y vigilancia sobre ellos.

Para alcanzar estos objetivos, se establecieron las siguientes líneas de trabajo:

- a) Articulación de redes de sociedad civil por la educación;
- b) Inclusión Social, Interculturalidad y Educación.
- c) Pacto Social en defensa de la Educación Pública.
- d) Ética, Ciudadanía y Paz
- e) Formación de Maestros, Profesión y Trabajo Docente.

Algunos de los eventos realizados por FLAPE en América Latina en los años 2004 y 2005 fueron los siguientes: Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad, realizado en Puebla, México por OCE, en noviembre del 2004; Consulta Internacional para la validación del estado del arte sobre Ética, Ciudadanía y Paz, llevada a cabo por F.E. del Perú, en agosto del 2005; Coloquio construyendo Reformas Educativas Democráticas, Caxambú, Brasil, noviembre del 2004 y Encuentro Latinoamericano de Experiencias en Educación para la Democracia, Bogotá, junio 2004.

### 2. Nicaragua en el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas

En septiembre del año 2005, se recibió comunicación oficial acerca de que Nicaragua a través del Observatorio Centroamericano para la Incidencia en las Políticas Educativas (OCIPE-IDEUCA), había sido incorporado como miembro pleno a FLAPE; junto al Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) de Buenos Aires Argentina, proceso que se hizo efectivo los pasados 30 y 31 de marzo del 2006, en la sede del LPP en Buenos Aires.

Con la incorporación del Observatorio Centroamericano de la Educación (OCIPE-IDEUCA) al Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), se fortalecen una y otra instancia regionales de defensa de la educación pública latinoamericana, en tanto las líneas de trabajo, objetivos y misiones de las dos, apuntan a los mismos objetivos alrededor del derecho a una educación



pública de calidad para los sectores empobrecidos de nuestros países, y a la participación de las organizaciones y movimientos civiles, especialmente de las organizaciones de los educadores, en los procesos de formulación y decisión de las políticas educativas y en la vigilancia y auditoría permanente sobre su cumplimiento. Por otro lado, con OCIFE-.IDEUCA se incorporan a FLAPE, las seis organizaciones magisteriales de mayor prestancia, organización y tamaño de los seis países de la región centroamericana, pertenecientes a la Federación de Organizaciones Magisteriales de Centroamérica (FOMCA), potenciando el trabajo de estas entidades, en su lucha por la elevación de la calidad y la equidad de la educación en nuestros países.

La Coordinación nacional FLAPE- Nicaragua, tiene el encargo de realizar en el presente año, un conjunto de actividades académicas de movilización social para la incidencia sobre el Derecho a la Educación y la Participación Social en Educación en Nicaragua y Centroamérica, y para el año 2007, actividades sobre la Profesión Docente y sobre Interculturalidad y Educación en Nicaragua y Centroamérica.

Bienvenida pues, esta nueva ventana que se abre a favor de más y mejor educación para nuestros pueblos.

9 de abril de 2006

### **El Derecho a la buena educación**

Juan B. Arrien, Ph.D.

El derecho a..., es el propio ser humano según su naturaleza inteligente y libre. Ser poseedor de derechos define al ser humano. Sin ellos quedarían inertes sus propiedades verdaderamente humanas. En tanto el derecho define al ser humano individual lo define también como ser humano en interacción necesaria con los demás obligándolo a compartir las responsabilidades emanadas de los derechos de cada ser humano. El despliegue natural del ser humano proporciona a sus derechos cierto sentido de ir perfeccionando su vigencia y realización. Esta especie de inacabamiento o perfectibilidad propias del ser humano y fundamento de su educabilidad, hace del derecho a la educación una realidad apuntando siempre a algo más.

La primera aproximación se concentró en visualizar el derecho a la educación como el derecho a acceder a la escuela. De inmediato el acceso reclamó hacer asequible ese derecho, es decir, contar con los medios para ingresar y permanecer en la escuela, (presupuesto, gratuidad, maestros, materiales educativos, infraestructura, etc.). Una vez garantizada la asequibilidad, surge la necesidad de adaptar ese derecho mediante la pertinencia del currículum y una oferta educativa de acuerdo a contextos propios de cada grupo humano, lo cual mueve el proceso educativo hacia la calidad de los aprendizajes, de la formación y afirmación del educando como persona en su dimensión individual y comunitaria.

Este recorrido por la ruta del derecho humano a la educación desemboca en algo muy profundo. El ser humano tiene el derecho a una buena educación, no a cualquier educación.

La historia de los últimos años confirma un claro avance en democratizar el acceso a la escuela pero no necesariamente a la educación, al conocimiento, competencias, valores, aprendizajes relevantes y aplicables, es decir a su calidad.

Históricamente se ha defendido la necesidad de asegurar primero el acceso asumiendo que después vendrá la calidad. Esta expectativa no se ha cumplido. La cantidad ha dominado el escenario educativo quedando todavía rezagada la calidad, lo que pone en entredicho el derecho de todos a una buena educación.

El panorama sigue siendo poco halagador pese a los esfuerzos, recursos, consultorías internacionales, reformas curriculares, etc. desplegados en nuestros países. Recordemos que las reformas educativas de las dos últimas décadas, con todo su atuendo de consultorías internacionales y cuantiosos recursos, se hicieron en nombre del “mejoramiento de la calidad de la educación”. Entró en escena el ingrediente de la evaluación y el criterio de la eficiencia apuntando especialmente a las áreas de lenguaje y matemáticas. Los resultados siguen sin conectarse con las decisiones de política, con la formación/capacitación/ condiciones dignas del docente y con medidas concretas que contribuyan a superar los problemas identificados y regularmente repetidos en la práctica (caso de lenguaje y matemáticas en nuestro país).

Más allá de posturas teóricas, los criterios sobre qué es una buena educación varían entre países, culturas, grupos sociales y personas de acuerdo a

variables como nivel socio-económico, zona de residencia, género, edad y nivel educativo. Aunque el ciudadano común no participa en estos debates tiene sus propias apreciaciones acerca de lo que es una buena escuela y un buen docente, las cuales no siempre coinciden con las del conocimiento especializado y lo deseable desde el punto de vista de los reformadores y de los técnicos.

La percepción del ciudadano común califica la buena educación desde su vida y contexto, desde sus aspiraciones y realizaciones humanas.

La buena educación no es la que se revela en las estadísticas sino la que se encarna y da sentido a la vida y bienestar de las personas.

Extremando al máximo esta disyuntiva, por cierto real en nuestros países cabría preguntarse ¿vale más una mala educación que ninguna?. El mal sistema escolar recibe niños y jóvenes y los devuelve a las familias y a la sociedad alumnos atemorizados, frustrados, etiquetados como repetidores y desertores escolares, inseguros, no sólo acerca de lo que saben, sino de lo que son y de lo que son capaces de ser, aprender y hacer. Una mala escuela puede hacer mucho daño.

Por eso es indispensable exigir el derecho a la educación como un derecho a una buena educación, no a cualquier educación. En términos ideales diría con Rosa María Torres lo siguiente:

“La buena educación, esa a la que cada uno de nosotros aspira para sus propios hijos e hijas, es una educación amigable y respetuosa de los saberes y necesidades de quienes aprenden, capaz de ayudarles a identificar y desarrollar sus talentos, a pensar bien y a comunicarse con propiedad, a colaborar con otros y trabajar en equipo, a desarrollar la empatía y la generosidad, la honestidad, el propio esfuerzo, el valor y la dignidad del trabajo, a visualizar y construir un futuro distinto. La buena educación enseña a aprender y a aprender con gusto. El buen docente deposita altas expectativas en sus alumnos y sabe que todos y todas son capaces de aprender; ve potenciales donde otros ven déficits y ve desafíos donde otros ven problemas; se empeña en sacar provecho de las posibilidades que ofrece cada contexto y en elevarse sobre sus restricciones, buscando moldear la educación para satisfacer las

necesidades de sus alumnos y de su entorno, encontrando en ello realización y gratificación personal y profesional<sup>1</sup>.

9 de abril 2006

### **Capacidad científica para resolver problemas, una competencia pendiente**

Rafael Lucio Gil, Ph. D.

En la última década, las Declaraciones Mundiales relativas al desarrollo de la educación, han puesto de relieve la importancia que tiene, para nuestros pueblos, la democratización del conocimiento científico, de manera que éste se oriente a superar la pobreza y alcanzar el desarrollo sostenible para todos.

La “*Declaración sobre la Ciencia y el uso del Saber Científico*”(1999) firmada en Budapest por los países participantes, pone de relieve una gran paradoja: mientras el conocimiento de las ciencias y sus aplicaciones a la técnica y la tecnología han alcanzado un desarrollo exponencial positivo, los niveles de pobreza en el mundo se han ampliado, también exponencialmente. Esto pone de manifiesto que el uso que los países hacen de la ciencia y la tecnología, ha quedado restringido a los sectores con más capacidad económica por una parte, y por otra, estos conocimientos no se han orientado a promover un desarrollo sustentable para todos, siendo utilizados con mayor énfasis para la guerra y no para la paz, para deteriorar el medio ambiente y no para protegerlo. Al respecto, no hay más que ver los elevados índices de recursos económicos que los países más desarrollados están empleando para apoyar la investigación científica y tecnológica de sus ejércitos.

Esta falta de equidad en la distribución de recursos cognoscitivos se reproduce en nuestro país, desde el momento que la *enseñanza de las ciencias* no constituye ninguna prioridad en la educación básica, media, técnica y superior; por el contrario, un análisis detenido al fondo de tiempo que tradicionalmente habían tenido la Física y la Química en educación media, pone de manifiesto que la reducción de sus contenidos es significativa, en tanto han sido fusionados contenidos de Física, Química, Ciencias Naturales,

<sup>1</sup> Torres, Rosa María: 12 tesis para el cambio educativo (2005).

Medio Ambiente y Biología en una sola área de Ciencias Naturales sin un equilibrio adecuado.

En contraste con esta realidad, la Cumbre Mundial a la que nos referimos establece en su Marco General de Acción lo siguiente: *“Los gobiernos deben atribuir la máxima prioridad al mejoramiento de la enseñanza científica en todos los niveles, prestando especial atención a la eliminación de los efectos de la disparidad entre los sexos y la discriminación contra los grupos marginados, así como a la sensibilización del público y la vulgarización de la ciencia. Hay que adoptar medidas a fin de preparar profesionalmente a docentes y educadores para hacer frente a los cambios, y hacer también todo lo posible para luchar contra la escasez de docentes y educadores debidamente calificados para la enseñanza de las ciencias, sobre todo en los países en desarrollo.”*(Nº 41). En esta misma lógica, tanto el Plan Nacional de Educación(2001-2015) como el Foro Nacional de Educación (2006-2015) en su Documento conclusivo *“Plataforma Innovadora para la construcción de un Sistema Educativo Renovado”*, dejan claramente establecida una política a este respecto, lo que posibilitaría al país desarrollar una masa crítica en el terreno científico y tecnológico, a la vez que facilitaría la popularización y alfabetización científica de la población. Estas intenciones, sin embargo, aún no han logrado desplegarse en el terreno del sistema educativo.

Resulta evidente repetir que el futuro sostenible del país y la superación de la pobreza y la dependencia estarán en razón directa con la medida en que el país logre avanzar significativamente en la enseñanza de la ciencia y el desarrollo de la investigación científica aplicada. Una consecuencia de esta falta de prioridad se refleja en las serias deficiencias que presentan profesores y estudiantes en cuanto a sus *habilidades básicas para resolver problemas y para investigar la realidad*. Siendo que esta capacidad ha de ser el reflejo de una ciencia aprendida para la vida, el trabajo y el desarrollo, es de gran importancia que los subsistemas educativos primario, medio, técnico y superior logren concertar estrategias prácticas articuladas y coherentes a este respecto. No en vano, tanto el Proyecto Tunning de la Unión Europea en el que participan más de doscientas universidades, con su versión latinoamericana, que ya ha realizado una consulta en dieciséis países(entre ellos Nicaragua) a empleadores y académicos, resaltan entre las competencias genéricas prioritarias, la capacidad para resolver problemas.

Las investigaciones que hemos realizado respecto al comportamiento de la realidad de la educación en este tema, coinciden en estas características:

- Enfoque eminentemente teórico de la enseñanza de las ciencias.
- Reducción de los problemas propuestos a meros ejercicios mecánicos cuya solución se limita a aplicar algoritmos, con pasos predeterminados, para alcanzar un resultado, con procesos desprovistos de significado científico.
- Resolución de problemas no comprendidos, en los que no interactúan la teoría con la práctica, por lo que su resolución se limita a la aplicación mecánica de “fórmulas” o “recetarios” desprovistos de los significados propios de las ciencias.
- Ausencia de estrategias propias de las ciencias para resolver problemas, lo que reduce esta tarea a una actividad que no requiere ni desarrolla reflexión, inventiva ni capacidad creativa.
- Aislamiento de los contenidos de enseñanza respecto a la problemática científica técnica que tiene el país.

Un mayor acercamiento al tema ayuda a comprender el fracaso escolar y universitario que presentan los estudiantes cuando deben enfrentarse a tareas o problemas científicos reales. Las razones fundamentales se refieren a: *falta de comprensión de los contenidos teóricos relacionados, no comprenden las demandas del problema por lo que representan mentalmente de forma inadecuada la tarea que han de resolver; contrario a la competencia científica que siempre anticipa hipótesis para su resolución, reducen la actividad a la búsqueda de ecuaciones o “fórmulas” a aplicar; lo anterior determina un seguro fracaso en la búsqueda de una solución coherente y pertinente, desde el momento que no logran representar, anticipar ni planificar bien la tarea. El fracaso se completa, en tanto al aplicar las ecuaciones no controlan las estrategias que aplican para determinar y prevenir posibles errores. Finalmente, logran llegar a soluciones cuya coherencia y validez no logran examinar.*

Urge emprender políticas de desarrollo científico entre CONICYT y las instituciones educativas, entre las que la *Enseñanza de las Ciencias* ocupe un lugar de prioridad. Es necesario reconstruir con el profesorado estrategias didácticas constructivistas de corte científico, que conviertan la resolución de problemas y la acción investigativa, en una oportunidad para desarrollar el *“espíritu científico”* que tanto estimaba Gaston de Bachellard. De otra forma, *el desarrollo del país, posiblemente, sólo sea un disfraz para ocultar una profunda dependencia.*

9 de abril de 2006

## Concepciones de Ciencia y Política Científica de Nicaragua

Rafael Lucio Gil, Ph. D.

Recientemente la Universidad Centroamericana UCA ha realizado, el 20 de Abril, el tercer *Congreso Nicaragüense de Biotecnología*, a través de su Centro de Biología Molecular dirigido por el Dr. Jorge A. Huete. El evento nos presenta la oportunidad de reflexionar sobre un tema estratégico para el país, aunque obviado por las políticas públicas gubernamentales. Iniciativas como ésta, representan para el país un valor agregado muy significativo, en tanto aportan una visión de la ciencia y la tecnología comprometida con el desarrollo humano sostenible, a la vez que nos compromete, como país, a definir y concretar, con cierta urgencia, políticas científicas y tecnológicas que sirvan de referente fiel a un Plan de Desarrollo de país coherente con los principios del Desarrollo Humano. A este respecto, es muy importante que el CONICYT, como en los demás países, llegue a concebir, concertar, diseñar y divulgar la *política científica y tecnológica del país*, demandando el apoyo necesario del Presupuesto de la República.

Para definir esta política es bueno revisar tres perspectivas que subyacen, generalmente, a las políticas científicas, las que suelen reflejar qué visión se tiene sobre la ciencia, el conocimiento científico, sus aplicaciones tecnológicas y utilización. El pensamiento científico representa la más alta expresión del desarrollo de la capacidad humana para interpretarse a sí misma y a su entorno. La historia de la humanidad es, a su vez, la historia del pensamiento humano y de sus creaciones científicas, dirigidas a comprender mejor los fenómenos naturales para aprovecharlos en beneficio de su calidad de vida. Las concepciones que tienen los científicos, gobiernos y sociedades en torno a la ciencia y su desarrollo, son el factor clave movilizador de sus políticas y prácticas científicas y tecnológicas. En tal sentido, a medida que la ciencia se ha desarrollado, múltiples enfoques y mitos se han ido creando en torno a la actividad científica y al sentido que ha de tener el conocimiento científico. Tanto la Filosofía de la Ciencia, como la Sociología de la Ciencia y las Ciencias Cognitivas, desde la década de los años 60', han contribuido a que la ciencia se conozca más a sí misma, y a que la actividad científica reflexione y desentrañe los procesos e intereses que la mueven.

Estos enfoques, indudablemente, también han permeado a la sociedad misma, a sus instituciones y a la misma educación científica, razón por

la que es importante descifrar las claves fundamentales que mueven tales perspectivas. Este afán de sobreponerse a los mitos y creencias en todo tiempo, ha propiciado un acercamiento cada vez mayor al conocimiento científico, aunque nuevas creencias y mitos modernos parecen haberlos reemplazado, pues como atestigua Giordan, *"lejos de conseguir la muerte de las creencias, continuamente resurgen en la vida cotidiana, a su vez engendrando otras que crean sus propios mitos"*.

Desde una *Perspectiva Tradicional de la Ciencia* el *Inductivismo* parte de la objetividad de la observación y del razonamiento. Para los *empiristas*, la percepción es la fuente y prueba última del conocimiento, la experiencia es la única fuente del conocimiento, y las teorías se formulan a partir de la inferencia inductiva. Diseñar políticas científicas con esta visión, cercenaría gravemente el devenir científico y tecnológico del país, y diseñar la enseñanza de las ciencias desde esta perspectiva, contravendría al cognitivismo y constructivismo que conciben a la persona como procesadora y reestructuradora de la información que recibe. Por su parte, el *Racionalismo cartesiano* parte del poder absoluto de la razón para determinar el conocimiento verdadero. De forma parecida, el *positivismo actual* sigue presentando una imagen de la ciencia cargada de eficiencia a toda prueba, la considera como un sistema autónomo aislado del mundo, un conocimiento intrínseco, puro y absoluto. Con esta lógica, la ciencia camina sobre "bases seguras" a partir de la observación y la experimentación con un método científico del que siempre se espera se deriven teorías fiables. Si esta visión orientara la definición de políticas científicas del país, serviría a los propósitos de una doble dominación: una de tipo *tecnológico*, en cuanto el conocimiento científico se distribuye en forma desigual y no democrática, y otro de carácter *tecnocrático*, en tanto evidencia una fuerte jerarquización y elitización del saber científico.

Para la *Nueva Filosofía de la Ciencia*, presidida por el pensamiento de Thomas Kuhn y otros, la ciencia produce conocimientos válidos y útiles que están sujetos al cambio y desarrollo permanente de nuevos razonamientos, principios, leyes y modelos teóricos, como producto de la combinación del descubrimiento de hechos subjetivos sobre el mundo y la creación de nuevos conceptos. Se trata de una ciencia abierta al mundo, en la que convergen múltiples contextos e interacciones. Desde aquí, asistimos a un panorama científico con certezas derrumbadas que rechaza o pone en cuestión lo absoluto y la exactitud. La ciencia, en este sentido, es una construcción histórica condicionada por su época y por proyectos específicos. Pensar la política científica y tecnológica del país desde este referente, con las limitaciones propias de esta perspectiva,

contribuiría a orientar el desarrollo del país desde una visión de ciencia más integral, en construcción constante, abierta a la crítica y demandas del contexto social y económico y con una perspectiva profundamente social.

Una paso adelante en estas perspectivas presenta la *Nueva Filosofía de la Ciencia del Giro Cognitivo*, desde la cual se explica de qué manera los científicos utilizan sus capacidades psíquicas para interactuar y construir la ciencia. La ciencia se desarrolla sobre factores primordialmente cognitivos y también socioculturales, a través de procesos complejos no reducibles a reglas. Se trata de *una actividad cognitiva*, a partir de la que se generan modelos teóricos para representar el mundo y la sociedad, los que están en constante evolución a partir de la formulación y contrastación de hipótesis. Estos actos cognitivos están sujetos a errores, por lo que los científicos son observadores que pueden ver el mundo desde sus propios puntos de vista; desde esta perspectiva se ha pasado de una idea de ciencia como conjunto organizado y validado de conocimientos, a considerarla como un tipo de actividad humana, compleja y difícil de interpretar. El cerebro construye “*representaciones mentales*” o “*mapas internos del mundo externo*” sobre los fenómenos y los principios que los vinculan, uniéndolos mediante conceptos. Desde esta perspectiva más integral y realista, el gobierno y las instituciones han de impulsar el desarrollo de políticas que desarrollen capacidad científica y tecnológica adecuadas y equitativas, como fundamento del desarrollo económico, social, cultural y ambiental de la nación. El desarrollo tecnológico requiere de base científica sólida y se orienta hacia modos de producción más limpios para el medio ambiente, al mejoramiento de las posibilidades de empleo, la competitividad y la justicia social. Se trata de avanzar hacia estrategias de desarrollo sostenible, a partir de políticas científicas que dinamizan, como sistema, las dimensiones económica, social, cultural y ambiental.

30 de abril de 2006

### **Demanda civil a favor de la Ley General de Educación**

Miguel De Castilla Urbina

Uno de los hechos más importantes del diálogo sobre la educación de hoy en el mundo, es el referido a que esta función social, no es, ni debe ser, preocupación especializada y sectorial solamente de los Ministerios de Educación, educadores, psicólogos, especialistas y organismos no

gubernamentales con vocación educativa, sino que la misma es tarea de todos, en tanto todos somos corresponsables directos de nuestra propia educación y todos somos responsables de la educación de los otros y las otras de nuestro entorno familiar, comunal, local, nacional y mundial. La Educación como un Derecho Humano natural, social, global y total.

A esa impronta acerca de la Educación como Tarea de todos y todas, ha respondido recientemente la Coordinadora Civil, máxima red nacional de organismos, movimientos y redes de la sociedad civil nicaragüense, al pronunciarse en contra del NO VETO a la Ley General de Educación, recientemente aprobada en lo particular por la Asamblea Nacional.

Por considerarlo de importancia para la democratización participativa de la sociedad nicaragüense, y como un hito en el proceso de apropiación de la función educativa, de parte de los sectores no propiamente educativos que integran la Coordinadora Civil, damos a conocer íntegramente la carta que Violeta Delgado, Enlace Nacional de la C.C., enviara respecto al tema de la L.G.E al Señor Presidente de la República y a los más importantes decisores de la Política Educativa Nacional, días antes que el Veto Presidencial llegara a la Asamblea Nacional el pasado miércoles 10 de mayo del 2006.

Managua 28 de Abril del 2006.

Señor Presidente de la República  
Señor Presidente de la Asamblea Nacional  
Señores Ministro de Educación, Presidente Consejo del Nacional de Universidades y  
Director de Instituto Nacional Tecnológico  
Señores y Señoras Jefes de Bancadas de Partidos Políticos  
Señoras y Señores Diputados  
Señoras y Señores Candidatos en la contienda electoral

La Coordinadora Civil, en sesión ordinaria del 28 de abril del 2006 de su Comisión Coordinadora, integrada por representantes de redes temáticas nacionales, gremios, movimientos sociales, redes-coordinaciones territoriales y comisiones y mesas de trabajo, que a su vez integran a un poco más de 600 organismos:

**CONSIDERANDO**

1. La importancia estratégica que tiene para el desarrollo integral y sostenible de Nicaragua y los y las nicaragüenses, el acceso universal a una educación de calidad y útil, de quienes se encuentran en edad escolar.
2. El abandono que el Estado ha hecho de su obligación constitucional de brindar a toda la población del país enseñanza gratuita y de calidad.
3. El rezago que en materia de acceso y calidad de la educación existe en Nicaragua, manifestado en cerca de un millón de nicaragüenses fuera del sistema educativo, una calidad y pertinencia de la educación que no se corresponde con las necesidades del desarrollo y la competitividad necesaria en el mundo actual, los altos niveles de analfabetismo, los altos niveles de empirismo del magisterio y salarios y condiciones de vida y trabajo de éstos que no se corresponden con sus necesidades y la dignidad de la profesión.
4. Que por más de 100 años Nicaragua no ha contado con una Ley General de Educación.
5. Que la Ley General de Educación recién aprobada por la Asamblea Nacional, si bien no resolverá en definitiva los graves problemas que en materia de educación tenemos como país, puede contribuir en forma importante a la solución de los mismos.

**DEMANDAMOS DE TODOS Y TODAS USTEDES**

1. Que LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN NO SEA VETADA, QUE SEA APROBADA y mandada a publicar en La Gaceta, Diario Oficial de la República.
2. Que se incremente en forma sensible y sostenida el presupuesto para educación, de manera que permita mejorar el acceso, calidad y pertinencia de la educación.
3. Y que se continúen perfeccionando y creando, según sea el caso, los diversos mecanismos que garanticen la plena participación de padres y madres de familia, docentes, estudiantes, gremios y demás organismos

de sociedad civil en la definición de las políticas, leyes, programas, y su ejecución, evaluación y retroalimentación permanente.

Estaremos atentos más que a sus palabras y promesas, a sus acciones concretas en beneficio de la educación de los y las nicaragüenses.

Atentamente,

Violeta Delgado

Enlace Nacional, Coordinadora Civil

14 de mayo de 2006

**Responsabilidad por la Educación en tiempos de elecciones**

Rafael Lucio Gil, Ph. D.

La Educación ha de representar para el país una tarea prioritaria que trasciende los procesos políticos de sucesión en el poder. Es, por excelencia, la mejor oportunidad que tiene el país, sus partidos políticos, la sociedad civil y el Estado mismo, para servir de punto de encuentro de todos los sectores, trascendiendo cualquier oportunismo, coyunturalismo o interés de corto alcance.

En este sentido, la Ley General de Educación recién aprobada por la Asamblea Nacional, representa el referente educativo por excelencia que guiará la educación del país, por encima de los proyectos políticos que puedan presentar los partidos. Tal referente, construido con los aportes y consensos de múltiples actores participantes en el Foro Nacional de Educación, representa la plataforma de lanzamiento de la educación del país hacia un mayor desarrollo centrado en el cumplimiento de compromisos de equidad, calidad, pertinencia y eficiencia. Por ello se merece que el Ejecutivo, supere la tentación fácil del veto, en honor a ubicar la educación del país como la gran tarea de todos, a la vez que desde el Foro Nacional de Educación apostamos a su mejoramiento.

Nos adentramos en el terreno, cada vez más complejo, del escenario electoral. El país requiere de elecciones democráticas, transparentes y responsables, en el que la Educación se constituya en el eje dinamizador de cualquier propuesta de lucha para vencer la pobreza y lograr el desarrollo. Este tiempo de elecciones

nacionales afecta, de manera particular, el futuro de la administración de la educación del MECD y del INATEC.

Aunque las aguas torrenciales que guían a los partidos políticos aún no logran calmarse, es preciso que encuentren, pronto, el remanso necesario que les posibilite, como responsabilidad y obligación patriótica, ofrecer al electorado una propuesta efectiva y responsable para el desarrollo del país, ubicando en el centro de la misma a la educación como la plataforma desde la cual adquiera sentido el quehacer del desarrollo.

Por desgracia, varios fenómenos se cruzan en el camino en estos tiempos de esperanza y de búsqueda. Mencionemos, a continuación, algunos de los más visibles. En este contexto, es evidente que, al echar una mirada a dependencias, direcciones y oficinas de las instituciones educativas estatales públicas, se aprecie que el interés por la educación parece decaer, sentándose a esperar desde una burocracia recrudescida, a los nuevos inquilinos que les corresponda guiar los destinos de la educación del país. Pareciera que el reloj de la educación se detuviera e incluso caminara de retroceso, a pesar de la urgencia con que los pobres demandan más y mejor educación.

Puestos en la balanza el poco interés que se muestra por la educación, sopesado a la par de las preocupaciones manifiestas por conservar cargos o asegurar otros horizontes profesionales, se pone en evidencia que la intensidad y responsabilidad que requiere la educación y sus programas, la prisa que el pueblo tiene por su educación y los avances requeridos para el logro de las metas propuestas por las políticas educativas, todo pareciera opacarse, devaluarse, diluirse, sucumbir frente a intereses subjetivos y de diversa índole, que no son precisamente los de la educación.

Lo anterior se expresa de múltiples maneras: incumplimiento de metas en las políticas públicas, retrasos injustificados en la ejecución presupuestaria y de proyectos; incremento del desorden, incomunicación, especulación, aislamiento interno y externo; inoperancia en la puesta en escena de estrategias educativas de largo plazo, abandono de la iniciativa, ausencia en espacios de concertación educativa, ausencia en la participación en escenarios de intercambio y discusión internacional, etc. En fin, más que defender los intereses de la educación, lo importante es defender el cargo y buscar horizontes seguros. Es posible que el discurso nos pretenda convencer de lo contrario, de lo importante que es “dejar la casa en orden”, pero la práctica habla por sí misma.

Este fenómeno, harto común en el escenario educativo estatal, mantiene ciertas similitudes con la situación que suelen presentar universidades públicas en tiempos de elecciones internas. En la práctica, antes que los Consejos Universitarios inauguren estos procesos eleccionarios establecidos por la Ley 89 que regula a las instituciones de Educación Superior, ya resuenan en pasillos, oficinas, departamentos y corrillos, intereses, zancadillas, propuestas académicas subsumidas y manejadas por intereses de partidos políticos. Ya el ambiente académico parece entumecerse y enrarecerse, los intereses de la academia se trastocan quedando en segundo plano, se enervan ánimos e intereses particulares. Los relojes académicos parecieran caminar en contra de las manecillas del reloj, las propuestas populistas se abren camino ofreciendo el facilismo y el oportunismo, mientras los intereses académicos más genuinos suelen quedar socavados, vencidos por proyectos más “atractivos” fundados en dádivas, concesiones y comodidades. Al final, los medios se trastocan en medios y los medios en fines.

Es muy frecuente apreciar que, este escenario electoral, más que responder a programas de gobierno claramente difundidos, compartidos y enriquecidos por el ámbito académico sobre la base de criterios de calidad, eficiencia y excelencia de la gestión, responda al grado de simpatía que tienen los candidatos y candidatas y a la fuerza externa que inyecten determinados partidos. La situación interna se agrava aún más, en tanto las elecciones internas coinciden con las nacionales, poniéndose de manifiesto en carteleras y murales el predominio de la propaganda partidaria respecto a la difusión de programas académicos.

Frente a este escenario, es importante reconocer, que también en las instituciones educativas estatales se encuentran funcionarios con alto nivel de responsabilidad, eficiencia y entrega a la labor educativa, interesados en que las políticas y programas educativos no se interrumpan, y que se abran puertas y ventanas por las que penetren nuevos aires para la educación. Ojalá que su liderazgo logre animar a los pusilánimes, para que entiendan que “la educación tiene prisa” y no admite compases de espera.

En el escenario universitario, aún con el fenómeno mencionado, es importante reconocer que se ha progresado en la preocupación y ocupación académica, en la calidad de la docencia y la investigación, y que la presencia de grupos con alto nivel de preparación y prestigio académico, podría ejercer mayor incidencia en estas etapas cruciales, de manera que se constituyan en una gran oportunidad para hacer valer *propuestas académicas de excelencia*, promoviendo un

debate que sirva a los propósitos de enriquecer, legitimar y dar sostenibilidad a aquellos programas basados en la calidad y la excelencia de los servicios educativos y en la integralidad y alto nivel de humanismo de quienes los encabezan.

14 de mayo de 2006

## La Educación Ciudadana es la verdadera educación básica

Juan B. Arrien, Ph.D.

Una sólida educación básica y una buena formación general constituyen los pilares de una verdadera educación ciudadana.

En esta trayectoria reúno ideas muy bien hilvanadas por la educadora y pedagoga Rosa María Tórres en “12 tesis para el cambio educativo”.

Fortalecer la sociedad civil y, específicamente, la participación y la demanda educativas, son temas y preocupaciones contemporáneos. En ese marco viene enfatizándose la necesidad de una *educación en y para la ciudadanía*, en y para el ejercicio de los derechos, que incluya al sistema escolar pero que lo trascienda. Múltiples iniciativas han surgido en los últimos años, en todos los países de la región, inspirados en estas premisas: programas y proyectos y hasta nuevas asignaturas de Educación Ciudadana, Educación Cívica, Educación en Valores, Educación en Derechos, etc. En este contexto, muchas veces se pierde de vista que la propia educación –sin calificativos– es una herramienta clave de construcción de ciudadanía, y que una sólida educación básica es la puerta de entrada a la posibilidad de una ciudadanía plena. Necesitamos una población informada, consciente de sus derechos y obligaciones, socialmente solidaria y sensible, políticamente activa, con conciencia a la vez local y global, que participa en la vida comunitaria, se siente co-responsable de los destinos de su país y vota de manera informada y consciente; que cuida su propia salud, la de su familia y la del medio que le rodea; que aprecia y usa de manera significativa la lectura y la escritura para informarse, conocer, comunicarse y actuar; personas seguras de sí mismas, que confían en sus propias capacidades y talentos, que saben identificar sus fortalezas y debilidades, que recurren al diálogo y son capaces de argumentar con propiedad; que piensan por sí mismas y de manera crítica; que saben enfrentar los problemas como desafíos, que están listas para seguir aprendiendo para y en el trabajo, para y en la vida.

Como es evidente, todo esto no se aprende sólo en la infancia ni sólo en el sistema escolar. Tampoco se asegura con un determinado número de años de escolaridad, que es como se viene entendiendo el término “educación básica” en la mayoría de países, como una escuela primaria extendida. La buena educación básica compete a muchos ámbitos. El mundo del trabajo, del deporte, de la economía, de la política, de los medios masivos de comunicación, son forjadores importantes de valores y anti-valores, de modelos y anti-modelos a seguir, y su impacto es mucho mayor y permanente que el de cualquier programa *ad-hoc* de “educación cívica” o de “educación en valores”. La buena escuela no puede sustituir a la familia maltratadora ni la buena familia suplir a la mala escuela ni ambas contrarrestar los efectos des-educadores de una sociedad que exhibe y tolera abiertamente la injusticia, la violencia, el abuso de poder y el machismo, el autoritarismo, el lucro sin límites, la corrupción, la impunidad. La buena familia y la buena escuela necesitan trabajar juntas para cambiar esa sociedad. Una obligación principal del buen gobierno con la educación no es sólo asegurar el presupuesto necesario, sino, también, dar ejemplo de aquellos valores y actitudes que pregonan y que se reiteran en los currículos escolares, pero que escasean cada vez más en la sociedad y en sus dirigentes: justicia, democracia, honestidad, esfuerzo, transparencia, diálogo, colaboración, respeto a la diversidad, no-discriminación.

La educación *básica* debe entenderse como educación *esencial, fundacional para la vida personal, social, comunitaria, con capacidad de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* de todas las personas (niños, jóvenes y adultos). Porque Las *necesidades básicas de aprendizaje* derivan de las *necesidades básicas* de las personas. Dichas necesidades no son sólo materiales, sino también identitarias, afectivas, espirituales. Así:

- El Desarrollo a Escala Humana (Max-Neff et.al. 1986) identifica nueve satisfactores humanos: 1. supervivencia, 2. identidad, 3. libertad, 4. comprensión, 5. afecto, 6. protección, 7. participación, 8. creación, y 9. ocio.
- El Desarrollo Humano (PNUD) identifica tres capacidades básicas para el desarrollo humano: 1. llevar una vida larga y saludable, 2. saber y 3. tener acceso a los recursos necesarios para un estándar digno de vida y participar en la vida comunitaria.
- La Conferencia Mundial sobre educación para Todos (1990) identificó siete áreas de satisfacción de necesidades de aprendizaje: 1. sobrevivir,



2. desarrollar las propias capacidades, 3. vivir y trabajar en dignidad, 4. participar plenamente en el desarrollo, 5. mejorar la calidad de la vida, 6. tomar decisiones informadas, y 7. continuar aprendiendo.

- El Informe de la Comisión Delors (Delors et.al. 1996) identificó cuatro pilares para la educación y el aprendizaje en el siglo XXI: 1. aprender a ser, 2. aprender a hacer, 3. aprender a conocer, y 4. aprender a vivir juntos.

Entendida de este modo amplio, la educación básica con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje pasa a ser educación ciudadana, una educación que prepara en y para el ejercicio activo de la ciudadanía, desde la infancia hasta la edad adulta. Ella integra las múltiples educaciones que suelen aparecer como temas aislados o “transversales”, educación para la salud, para la sexualidad, para el trabajo, para la paz, para la resolución de conflictos, para la convivencia, para la defensa del medio ambiente, para el desarrollo sustentable, para la participación, etc. **Todas estas son en verdad dimensiones constitutivas de una educación básica sólida e integral, la que es a su vez una verdadera educación ciudadana.**

21 de mayo de 2006

### Construyamos un escenario electoral que sea educativo

Rafael Lucio Gil Ph. D.

El país ingresa a una de las etapas más importantes de su historia: realizar elecciones en un nuevo siglo en un ámbito global envolvente inevitable. El cruce de caminos es claro: apostar a la continuidad del mismo estado de cosas, o a un cambio de rumbo fundamental superando pactos, mentiras, corrupción y pobreza, en pos de un desarrollo de rostro humano. Los partidos, con mayor o menor tino, han escogido sus fórmulas electorales e, incluso, antes de definir y proclamar programas de gobierno, se aprestan más bien a una guerra sin cuartel de fuego cruzado en todo tiempo, lugar y medios de comunicación.

**1. Un escenario lleno de conflictos:** Mientras tanto, niños, niñas, adolescentes y jóvenes reciben todos los días mensajes contradictorios. El centro educativo les orienta sobre el respeto a sus iguales y a los mayores, a

las instituciones y a las leyes; no obstante, al informarse por cualquier medio de comunicación, los mensajes sobre el accionar y el discurso de los partidos y sus líderes, contradice lo aprendido en la escuela. En el ámbito educativo se ha estudiado mucho el efecto que tiene en los educandos un *currículum oculto* expresado en el discurso y la práctica del profesorado, en contraste con el currículum oficialmente escrito en los programas de estudio. Ha sido ampliamente comprobado y documentado que, el impacto educativo de estos contenidos no escritos en los programas de estudio pero vivenciados a través de malos ejemplos, medias verdades y mentiras, es mucho mayor que el que tienen los contenidos de aprendizaje oficialmente establecidos. De esta forma, aunque puedan memorizar y repetir en la evaluación los valores ciudadanos, lo realmente aprendido es el discurso y el ejemplo vivido en los centros educativos, lo que realmente perdura en sus memorias y comportamientos serán los antivalores, malos ejemplos y mentiras de sus directores y maestros.

**2. Apostando a un proceso electoral educativo:** Transfiriendo este fenómeno al campo social, el proceso de elecciones puede servir a dos propósitos contradictorios entre sí. Por una parte, es de desear se convierta en una gran oportunidad para educar a la población, especialmente a niños, adolescentes y jóvenes, convirtiendo esta contienda en una fiesta cívica, en un espacio de reflexión, encuentro, debate, argumentación, diálogo y concertación, y sobre todas las cosas, en una plataforma de modelización de los mejores valores de respeto a los derechos humanos, solidaridad, transparencia, justicia y participación activa en la dinámica política y social del país.

La opción más fácil, menos educativa y que más daña al país, a las personas, a las conciencias, a la confianza y fe en el futuro de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, es precisamente convertir este escenario electoral en una guerra en la que, en vez de utilizar las armas más efectivas y constructivas, se ponen en acción las más dañinas y destructivas. Aunque la comparación sea muy dura, así como en la fallida Guerra de las Galaxias ya no bastaba con matar al enemigo sino que, con cañones de Rayos X era preciso penetrar y destruir, desde adentro, completamente cuerpo y alma, de forma similar pareciera emprenderse esta campaña electoral, y... si así es el desempeño en la campaña...¿cómo será el de su Gobierno? Siendo así, el mensaje para los niños, adolescentes y jóvenes es que, lo importante es descalificar, pisotear, ofender y avanzar, sin tomar en cuenta a las personas a las que se violentan

sus derechos; el mensaje sublimizar que se les predica *es que, más importante que utilizar la fuerza de la razón, es mejor usar la razón de la fuerza.*

La opción más efectiva, a la vez que educativa, sería la de lanzarse a la lucha por el poder con los argumentos que aportan las propuestas legítimas, consistentes y responsables de gobierno, en el entendido que la mayor debilidad de un partido reside, precisamente, en que se vea obligado a utilizar la mentira, el irrespeto a los derechos de los demás candidatos, la doble moral, los insultos, acusaciones y descalificaciones, por no contar con verdaderos programas sociales y económicos como verdaderos argumentos y armas de lucha y convicción. Ningún partido puede ofrecer lo que no es, lo que no tiene; si en la campaña acumuló acusaciones, mentiras, irrespeto a los derechos, descalificaciones hacia los demás partidos, ¿quién podrá creer en sus sanas intenciones de gobernar con justicia, equidad, respeto y transparencia al país?, ¿podremos esperar que tal esquizofrenia sea productiva para el desarrollo del país?. En tanto la conciencia de la gente madure, seguramente que los votos aparentemente “ganados” cuando se gritan insultos, se convertirán en mayor repudio y rechazo en el silencio que acompañe a las urnas electorales.

**1. Un cambio de rumbo necesario:** El país está urgido de propuestas de gobierno responsables y constructivas que nos ayuden a superar los compases de espera y el retraso que han generado las contiendas políticas recientes. Es hora de transitar:

- **De la confrontación al debate:** Es preciso pasar de la confrontación como medio para lograr los propósitos, al diálogo y el debate respetuoso, franco y consistente. La argumentación sana es la virtud más atractiva para ganar adeptos. El debate, para ser educativo, ha de ser con las ideas no con las personas. Cuando no hay argumentos, se asalta la integridad de las personas.
- **De la superficialidad a la consistencia:** El clima electoral debe superar actitudes y programas superficiales, engañosos, populistas, para abrazar soluciones consistentes, en las que la Educación figure como eje motorizado para vencer la pobreza y acceder al desarrollo.
- **De la dualidad a la rectitud:** El ejemplo de vida de los candidatos ha de ser su mejor arma, su rectitud y compromiso ético los mejores ejes que sostengan el contenido de sus discursos y programas.

- **De la doble moral a la transparencia:** La transparencia requiere de una sola cara. Exige creer profundamente en el país, en su gente, en el futuro. Para pasar de la doble moral a la transparencia, es necesario no mentirle a la gente, formular un programa sólido, que responda a los graves problemas económicos, educativos y sociales de la gente.
- **Del engaño a la verdad:** El clamor de la gente es, siempre, que se cumpla lo que se promete. Lo contrario es mentirla, utilizarla, cosificarla. Ofrecerle más de lo mismo es traficar con sus sentimientos.
- **Del poder al servicio:** El país exige convertir al poder en oportunidad para servirle.
- **Del atropello al respeto del derecho humano:** Se exige a los partidos respetar el derecho de los demás, superar el insulto y las acusaciones, anticipar con el ejemplo y el respeto profundo, el estilo con el que gobernarían al país si ganaran las elecciones.

Nos encontramos ante la mejor oportunidad educativa del país, hagamos de ella el mejor ejemplo de desempeño de la nueva ciudadanía, de la nueva clase política que avizora Nicaragua.

21 de mayo de 2006

## Replantear la relación educación-pobreza

Juan B. Arrien, Ph.D.

La razón y finalidad de la educación no es ella misma, aunque existe la tendencia inadecuada de visualizarla como un sistema que comienza y termina en su propio territorio.

La educación está demasiado concentrada en el quehacer escolar cuando los efectos de su acción están presentes, en amplios espacios de la vida humana y se proyectan en las principales rutas que conducen al desarrollo.

La educación tiene un carácter esencialmente intersectorial (salud, etc.) y lo trasciende por su impacto transectorial (productividad, crecimiento económico...).

La educación atraviesa pues lo intersectorial y se adentra en lo transectorial sencillamente porque su origen y fin es el ser humano desplegando sus enormes y múltiples potencialidades que se traducen en conocimientos, valores, competencias para desde ellas incursionar en la creatividad y en el trabajo humano que desembocan en respuestas válidas a las necesidades de la población y en sólida plataforma para el desarrollo científico-tecnológico, los inventos, el mundo de las artes, la expresión de la belleza, el ejercicio de la política, etc.

La educación se hace vida humana, social, económica, cultural...Lo que se elabora en el proceso educativo, se convierte en la pluridimensionalidad del desarrollo. No siempre se ve a la educación en esta perspectiva transdimensional de futuro.

Estas afirmaciones, teóricamente válidas están no obstante precedidas por determinadas condiciones claves. La primera es tener la oportunidad de acceder a la escuela y la segunda encontrar en ella los elementos que la hagan asequible y adaptable a todos. El factor que pone en entredicho estas condiciones y que consiguientemente impiden a la educación continuar su ruta y presencia hacia el desarrollo global es fundamentalmente la pobreza.

Este factor tan real, arraigado y extendido en grandes sectores de la población nos obliga a replantear las relaciones entre educación y pobreza con estas preguntas que en el fondo se encuentran haciendo una unidad **¿educar para aliviar la pobreza o aliviar la pobreza para poder enseñar y para poder aprender?**

La pobreza se ha ganado un lugar propio como predictor de la falta de acceso a la educación en todos sus niveles, de la mala calidad e irrelevancia de la educación, de la repetición y de la deserción, de la falta de oportunidades para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida y de aspirar a un trabajo y una vida digna, todas ellas dimensiones constitutivas del derecho a la educación.

Un estudio regional sobre analfabetismo funcional conducido por UNESCO-OREALC en siete países de la región (Infante 2000), concluyó que se requieren al menos 6 ó 7 años de escolaridad para manejar la lectura y escritura y 12 para un dominio pleno si estas se usan en diferentes contextos (familiar, laboral, social, etc.). Por su parte, no desde consideraciones pedagógicas, sino económicas y sociales, la CEPAL (2000) afirma que hoy se requiere al menos

la secundaria completa para romper el círculo vicioso de la pobreza y tener posibilidades de conseguir empleo.

Los resultados de estos estudios chocan bastante violentamente con nuestra realidad educativa actual.

De ahí que el perverso círculo vicioso entre pobreza y educación obliga a analizar más a fondo esta intersección. La exclusión educativa está vinculada no únicamente a la falta de acceso a la educación, sino también a la insuficiente y mala educación y ninguna de ellas se resuelve sólo desde la política educativa sino con otra política económica y con otra política social. Por ello, luchar por el derecho a una educación gratuita y de calidad para todos implica no sólo exigir más presupuesto para la educación, sino también más presupuesto para la salud, la vivienda, el trabajo, la seguridad social, y mejores condiciones de vida de la población en general.

El tema de la pobreza se ha dejado en manos de los economistas y de los organismos internacionales, quienes son los encargados de definir y medir la pobreza, establecer los objetivos y plazos, calcular los costos y decidir las fuentes y modalidades de financiamiento. Los pobres aparecen solamente como sujetos con carencias, poseedores de un mal que requiere ser “aliviado”, y no también como sujetos con talentos, capacidades y potencialidades que requieren ser aprovechados y desarrollados, sujetos que piensan, sienten, aprenden, son creativos y expertos en resolver problemas y en apreciar los momentos de felicidad, en sortear las mil y una dificultades que les pone la vida cada día. La “Estrategia Nacional para Aliviar la Pobreza”, requisito establecido por el FMI y el Banco Mundial en sus negociaciones con cada gobierno nacional, es un documento técnico, lleno de cifras y gráficos, que elaboran los Ministerios de Economía de cada país junto con las agencias internacionales pero con escasa participación social, e incluso de otros ministerios.

No obstante, la Economía, la Pobreza, el Presupuesto, no deberían ser vistos como temas de los economistas, sino como temas y problemas ciudadanos, pues nos afectan a todos. Es deber y derecho de todo ciudadano interesarse en el presupuesto del sistema educativo y de la institución escolar a la que asisten nuestros hijos, ya sea pública o privada.

Es fundamental pues acercar Economía y Sociedad, Economía y Educación y comprender mejor sus interrelaciones. Si antes la economía podía parecer

ajena a la educación y la pobreza una condición externa al sistema escolar, hoy su imbricación está a la vista, desafiando las visiones sectoriales y las especializaciones estrechas, convocando al pensamiento complejo y a la acción convergente, trans-disciplinaria y multisectorial, desde el nivel micro hasta el macro (Morin 1999-2004).

11 de junio de 2006

### Para saber por quien votar y cambiar la educacion

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Los días 4,5 y 6 de mayo pasados, se realizó en la Ciudad de Buenos Aires – Argentina, la reunión del Foro Mundial de Educación (F.M.E.)– 2006, convocada alrededor de la triada: “Educación Pública, Inclusión y Derechos Humanos”.

El Foro Mundial de Educación (FME) es una red permanente de movilización social global, cuya meta es la construcción de una plataforma mundial de lucha por el Derecho a la Educación y la defensa de “la educación pública para todos y todas, como derecho inalienable, garantizado y financiado por el estado”. Nacido en 2001, en Porto Alegre, Brasil, el F.M.E. es uno de los temas centrales del Foro Social Mundial, estando integrado por movimientos sociales, educadores, estudiantes, organismos no gubernamentales, gobiernos, organizaciones sindicales y académicas e instituciones educativas de los cinco continentes comprometidas con la educación pública de calidad en todo el mundo.

Hoy que los nicaragüenses andamos en busca de referentes para seleccionar al candidato por quien votar que mejor responda a nuestros intereses, ponemos en sus manos para su consideración, los principales Acuerdos de la Declaración Final del Foro Mundial de Educación – Buenos Aires 2006. De la lectura de estos Acuerdos y su comparación analítica con la situación de la educación en Nicaragua con sus 850.000 niños y jóvenes fuera de la escuela, después de diez y seis años de gobiernos neoliberales, será posible concluir, que esta situación no puede continuar, y que la ruptura de esta nefasta inercia y el cambio de la educación, se imponen como una imperiosa necesidad. Respecto al tema del cambio educativo y las elecciones, en Ecuador, recientemente, el movimiento

social levantó la siguiente consigna: “*si tu candidato no ofrece cambiar, o no sabe como cambiar la educación... cambia de candidato*”.

### Declaración Final del F.M.E – Buenos Aires 2006

“Expresamos nuestro compromiso ético y político con un proyecto de sociedad donde todos, sin discriminación de ninguna especie, tengamos derecho efectivo a una educación pública de calidad, a la salud, al trabajo y al desarrollo pleno de una vida digna.

Estamos convencidos que la educación es un derecho humano y social inalienable, una herramienta poderosa en la construcción histórica de una sociedad justa e igualitaria. Consideramos que la educación pública supone la deliberación democrática de las políticas y estrategias destinadas a orientar sus acciones.

Sostenemos que una democracia efectiva sólo podrá ser posible cuando se asegure a todos y a todas el acceso y la permanencia en instituciones públicas de educación, donde el trabajo cotidiano permita una apropiación activa del conocimiento socialmente significativo y de los valores que sustentan la justicia social, la igualdad y la solidaridad entre los pueblos.

Consideramos que el proceso de desinversión, abandono, degradación y precarización de las condiciones de trabajo en la escuela cuestiona el carácter público de nuestras instituciones educativas, transformando el derecho a la educación en una falsa promesa.

Exigimos a los Estados el ejercicio de su indelegable responsabilidad de garantizar una educación pública y popular para todos los ciudadanos y ciudadanas. Resulta imprescindible que los gobiernos destinen los recursos financieros a tal fin, proponiéndose como meta una inversión no inferior al 6% de los pbs nacionales.

La educación de calidad, como la riqueza, no constituye en nuestras sociedades un bien público, sino una oportunidad expropiada por una minoría que hace del privilegio su derecho. En tal sentido, la lucha por la educación pública, debe ser siempre la lucha por una escuela popular; y la lucha por una escuela popular, la lucha por una escuela de calidad para todos y todas.

Afirmamos que el carácter universal del derecho a la educación supone el reconocimiento de la diversidad cultural, identitaria y lingüística que convive en cada una de nuestras sociedades. Amplificar, fortalecer y consolidar esta diversidad es parte del derecho que tenemos a una educación de y para todos.

Defendemos una política de educación inclusiva e integradora, especialmente para aquellos sectores portadores de necesidades educativas especiales y singulares. Consideramos imprescindible garantizar una amplia y sostenida inversión pública destinada a estos sectores, así como condiciones efectivas de educación, mediante el más estricto respeto a sus identidades y a las necesidades que de ellas derivan.

Luchamos contra toda forma de privatización de la educación y nos oponemos enfáticamente a su inclusión en los tratados de libre comercio o a su transformación en un bien comercializable, a través de regulaciones internas que promueven su mercantilización.

Frente a una creciente presencia de instituciones educativas con fines de lucro, sostenemos la necesidad de definir pautas de regulación del otorgamiento de subvenciones estatales, priorizando la transferencia de recursos a instituciones que cumplen fines comunitarios, cooperativos y sociales”.

11 de junio de 2006

### **El Mundial sacude al ser humano**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
I.D.E.U.C.A.

Su impacto es intenso, sostenido, universal. No existe evento alguno con el poder de crear en el universo humano el sentido profundo de unidad. Todos, jugadores, espectadores, televidentes somos fútbol, constructores de un haz de emociones, ilusiones, aspiraciones, tensiones, tristezas, desilusiones compartidas... Todo pasa de ser individual a colectivo. El ser humano hecho existencialmente a piezas, de momentos aislados, rompe su cobertura individual y se encuentra flotando en el inmenso espacio de una nueva comunidad, la comunidad del campeonato mundial de fútbol.

Las grandes aberraciones y amenazas mundiales que destilan a diario, guerras, muertes, pobreza, hambres y exclusiones radicales parecen detenerse y convertirse en un eco distante, ajeno. Quedan mudas, opacadas y reducidas ante la fuerza que proporciona la imagen y la explosión psicológica del fútbol mundial. El mundo humano se convierte no sólo en espectador universal, lo hace también como actor imprescindible del fútbol mundial. El fútbol, con representaciones y orgullos nacionales, estadios abarrotados, jugadores de élite, un cuadrado verde 120x80 m., cortado por rayas blancas, dos porterías, un balón y un árbitro constituiría una pieza relativamente fría pese a estar acompañada de un sistema de juego de la técnica y táctica cada vez más homogéneas del fútbol total.

¿Pero quién transfiere vida a esa pieza? ¿Acaso sólo los jugadores que con maestría, movilidad e inspiración dan patadas a un balón dentro de un esquema flexible de juego? Sí, ellos constituyen el núcleo de una explosión humana, pero la vida futbolística la genera de manera especial la gente que llena las ciudades, las gradas y se mete en ellas a través de la TV conformando un graderío mundial. La vida del fútbol se abre paso por fronteras, lenguas, culturas y por momentos llega a ser lo más importante del mundo, un renacer cultural muy particular y un modo original de educación.

¿Qué embrujo posee el fútbol, con un balón rodando a patadas de 22 jugadores enfrentados en un espacio reducido? Se trata de un fenómeno psicosocial inmenso y uno, que conecta las emociones, pasiones, aspiraciones, alegrías y tristezas de la gente para conformar una enorme y fascinante galaxia emocional que por momentos pierde el sentido de su ubicación humana normal.

El ser humano se trasciende a sí mismo, deja su individualidad natural y se hace colectivo, retorna a las raíces de la Humanidad y a demostrar que somos iguales en el espacio de los seres humanos.

Qué bonito es ver a un pueblo unido en torno a su equipo de fútbol, a sentir que nunca estará sólo, sea en la alegría o la tristeza, en el triunfo o la derrota. El fútbol crea una comunidad universal profundamente humana aunque pasajera y efímera. Es una señal de esperanza pese a estar tan lejos unos de otros en las condiciones normales de la vida.

El campeonato mundial de fútbol nos traslada a un nuevo sentido de libertad, de inhibiciones explosivas que descubren en el ser humano su entraña más original. Nada humano me es ajeno dijo el filósofo.

El mundial de fútbol sintetiza gran parte de eso humano aunque en la transitoriedad emocional de un mes tejido con el hilo dislumbrante de 64 juegos.

La tecnología, la imagen, la comunicación, cumple su cometido a un nivel de impacto excepcional. No obstante, la mayor parte del mundo y su gente sigue el camino de la vida sin ruidos y sin exaltaciones. Es el camino de la vida ordinaria, cotidiana. El mundial de fútbol rompe la monotonía de la vida, saca de ella las reservas de alegría, de emociones e ilusiones que le son innatas. Estas no hacen diferencias en la gente, entre poderosos y pobres. Todos vivimos el mundial como patrimonio común.

Vale la pena seguir en el campeonato mundial todo lo que es y hace posible este fútbol y dentro de él encontrarse con el ser humano y las circunstancias que lo hacen a la vez diferente y auténtico. Sus expresiones dejan mensajes importantes en la compleja red de las naciones, de la vida social, de la psicología, de la cultura, de la educación, de un particular genotipo de la globalización moderna. La descubriremos en otras entregas.

18 de junio de 2006

### **Cuando los pingüinos se salieron de la vitrina (Primera parte)**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Entre el 29 de mayo y el 8 de junio pasados, las comunidades educativas latinoamericanas fuimos testigos de las multitudinarias manifestaciones de los estudiantes secundarios chilenos (los pingüinos, por el estilo y color de sus uniformes), en contra de la filosofía, estructura y organización del sistema educativo escolar de Chile, testigo y herencia en el campo educativo y cultural, de la dictadura militar que gobernó las tierras de la cueca, la empanada y el vino entre 1973 y 1990.

Para nosotros el tema podría pasar desapercibido y no tener el interés político que reviste, si las demandas estudiantiles no estuviesen centradas en aspectos que tocan muy de cerca al modelo escolar nicaragüense, copia al carbón del

modelo chileno, propuesto como vitrina por el Banco Mundial, a la cual los latinoamericanos debíamos ir a ver cómo se reformaba la educación.

Con el propósito de extraer lecciones, hoy que en Nicaragua estamos a punto de cambiar gobierno y ojalá de cambiar el rumbo de la educación, en tres artículos nos proponemos comentar la riquísima experiencia chilena de estos días. Este es el primero.

### **1. ¿En qué consiste el Modelo Escolar Chileno?**

El sistema escolar chileno, igual que todos los sistemas escolares latinoamericanos, desde su fundación en 1821 por Andrés Bello, tuvo un carácter centralizado. La educación era responsabilidad ineludible del Estado. Esta tradición, fue cortada de un solo tajo en los años ochenta, con la aplicación de una reforma educacional privatizadora, en virtud de la cual, el Estado docente del pasado, pasó a tener un papel subsidiario, y el mercado pasó a ser la instancia reguladora de las actividades en el ámbito escolar. La concreción de la reforma se dio en dos ámbitos diferentes y convergentes: se cambió la modalidad del financiamiento de la educación y se descentralizó la administración de la educación. El discurso que buscaba legitimar estos cambios, planteaba que el Estado era excesivamente burocrático y por ende había que trasladar muchas de sus funciones (entre ellas la educativa) al sector privado que era más eficiente.

Desde el punto de vista pedagógico y estrictamente educativo, se transitó de la valoración del estudiante como ser humano preñado de derechos y su formación como ciudadano(a), a la concepción de éste como consumidor de servicios culturales y factor fundamental del proceso empresarial educativo. En lo profundo, el objetivo estratégico era (y es) entregar los procesos de regulación de la educación a los mecanismos del mercado, igual que se hiciera con otros servicios públicos como la energía, la telefonía, los hospitales y la seguridad social. Así, el propósito de la equidad en educación, se preveía fuera solucionado en el mercado, dependiendo de quienes por sus posibilidades económicas pudiesen comprar servicios educativos, y el propósito de la calidad educativa, como en toda empresa capitalista, se procuraba quedara en manos de quienes mostraran una mayor eficiencia administrativa, atrajeran mayor cantidad de recursos de parte de los padres de familia y a la competencia entre centros educativos.

## 2. El financiamiento a la demanda: la Ley de subvenciones de 1981

Quizás la medida más importante de la reforma educacional chilena fue la relacionada con la asignación de recursos a las escuelas de parte del Gobierno, de acuerdo a la cantidad de estudiantes matriculados y a la asistencia mensual de estos a los centros escolares. La idea del financiamiento vía subvención por estudiante, pretendió ofrecer el escenario apropiado para que los agentes del sector privado, viesen en la educación las posibilidades para hacer negocios. De ahí que la propaganda que sirvió para vender la idea estuviese centrada en principios como: la libre competencia, el fomento a la iniciativa privada, la libertad de gestión, “la educación es un buen negocio”, en suma: el lucro y las ganancias a través de la educación.

Las principales críticas a este modelo han sido, de dos tipos, por un lado, se critica que a pesar de que es el Estado Chileno quien se encarga de financiar a cada estudiante del sistema escolar de la educación básica y secundaria, casi no existen mecanismos de control que garanticen la correcta utilización de los recursos. “Es el único país del mundo, que permite el lucro con fondos públicos y sin mayor control ni rendición de cuentas (...) así se han armado Imperios. Familias se han hecho multimillonarias con esto”, expresaron recientemente, en el contexto de la lucha estudiantil<sup>1</sup> Loreto Egaña y Jesús Redondo, directores del Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE) y del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), de Santiago.

El tema sobre la falta de controles y transparencia respecto al uso de los recursos, se presenta acompañado de otro tema más sociológico y más profundo, sobre el cual se critica al modelo de las subvenciones educativas, este es el referido a las formas y maneras como los centros particulares subvencionados seleccionan a sus estudiantes, críticas que desentrañan la principal insuficiencia del modelo, cual es: la contradicción entre el *Derecho a la educación*, (la educación como un derecho humano fundamental), y el *Derecho a la libertad de enseñanza*, como derecho de los empresarios privados, a fundar centros escolares como medios para el enriquecimiento personal o familiar.

<sup>1</sup> Antonio Valencia, ¿Y qué diablos es la LOCE? Diario La Nación, Santiago – Chile, 30 de mayo 2006.

Los académicos Egaña y Redondo se refieren a este tema así: “el derecho a la libertad de enseñanza ha permitido que los empresarios privados seleccionen a los alumnos que les acomodan, dejando fuera a los más pobres o aquellos con problemas de aprendizaje... entonces quienes no acceden a estos colegios particulares subvencionados, tienen que ir a los colegios municipales donde los tienen que recibir sin ninguna distinción ... la lógica del mercado ha funcionado como corresponde, selecciona alumnos con buenas calificaciones porque es más barato educar alumnos buenos, y los malos van al sistema público municipal”.

Betzie Jaramillo, columnista de La Nación, de Santiago, dice que algunas de las preguntas que los dueños de los centros subvencionados hacen a los estudiantes, para decidir si los aceptan o no, son las siguientes: barrio de procedencia, apellido, rasgos étnicos, profesión y antecedentes jurídicos y sanitarios de los padres, etc. todo disimulado tras exigencias de calificaciones en anteriores colegios y certificados médicos. “Buscan prestigio – dice Juan García Huidobro del CIDE – distinguiéndose de los más pobres y separándose de ellos”<sup>2</sup>

18 de junio de 2006

## El Mundial factor cultural

Juan B. Arrien, Ph.D.

La cultura se crea y recrea de múltiples formas. La cultura no tiene por qué tener límites siendo la palabra o encarnación del espíritu humano, es decir del espíritu universal.

La vida, en su extraordinario recorrido hacia el espíritu trae consigo un potencial que ha buscado siempre salidas impredecibles convirtiéndola a la vez en reservorio y fuente de creación fecunda. La vida hecha espíritu es la fuente inagotable de cultura en razón de la unidad maravillosa alma-cuerpo, materia-energía, mente-universo, hombre-naturaleza, tiempo-espacio, etc. que sintetiza al ser humano total e histórico.

<sup>2</sup> Betzie Jaramillo, Requiem por la Educación, Diario La Nación, Santiago, Chile, 5 de junio 2006.

El ser humano no puede resistirse a buscar, indagar, crear, en el amplio espacio donde se ubica en el mundo y la historia. En su espíritu se agita la necesidad y la inspiración de crear, la satisfacción de abrir nuevos caminos a su plena realización.

La filosofía, la estética, la ética, la política, la religión, etc. son apenas espacios donde se cultivan la inteligencia, la belleza, los valores y de ellas surgen una inmensa gama de manifestaciones del espíritu: Ideas que van construyendo el conocimiento científico, la investigación y los inventos; el lenguaje de la poesía, la música, la pintura y demás expresiones artísticas; la autonomía, la solidaridad y el amor como valores de actitud etc., no son otra cosa que creaciones del espíritu que lo sacan de sí y se vuelven propiedades humanas que hablan también con el cuerpo físico, material, temporal.

¿Dónde ubicar al deporte en este amplio espacio del espíritu que necesita del cuerpo para su encarnación y presencia física temporal?

El deporte siempre ha sido una expresión conjunta del espíritu y del cuerpo formando una rica unidad, un genotipo especial de cultura. La perfección física nunca agotará la capacidad del espíritu pero éste encuentra en la perfección física una gran satisfacción y una inmensa apertura para su inagotable potencial que rebasa lo individual, atraviesa lo social y llega a lo universal.

De ahí el escenario de las olimpiadas, de las series mundiales de baseball, de los torneos ATP de tenis, de las carreras de automóviles, etc.

Sin embargo, quizás el escenario más amplio, fecundo, apasionante de la dimensión cultural y universal del espíritu humano en el deporte sea un Campeonato Mundial de Fútbol.

Este sacude al ser humano, en su unidad física, psicológica, mental, social, espiritual, universal, donde se recogen y saltan las mayores emociones, pasiones e ilusiones que hacen de la Humanidad una esfera convergente de seres humanos, con un lenguaje común y una unidad universal. El mundial aviva el sentir y amar, el sufrir y gozar al unísono del ser humano, como si fuese una persona universal.

En torno a esta unidad sin fronteras se incentiva la creatividad y las actitudes sociales, la vestimenta adquiere colores de nación, los rostros se convierten

en mástiles de las banderas de los países, los gestos compartidos anuncian la euforia desatada, en las graderías van tomando un lugar especial las mujeres inyectando emoción y belleza al ambiente, las cadenas de TV hacen del mundo un estadio gigantesco. Todo se mueve, altera y vivifica con nuevas formas de expresión cultural.

El campeonato mundial de fútbol está introduciendo una nueva sintonía humana entre la presencia física y la presencia televisiva de las personas. La tecnología achica el tiempo y el espacio y hace posible la emoción con una vibración especialmente compartida. Todo cambia, y así se va creando un genotipo especial de cultura donde la profundidad humana y la perfección tecnológica construyen una unidad creativa novedosa de enormes repercusiones culturales.

Además un mundial no queda en la actividad futbolística de los estadios, ésta despliega sus alas para dar cita en ellos a razas, vestimenta, lenguaje, gestos, expresiones de pueblos y culturas diferentes que el espíritu humano ha dejado en todos los rincones del mundo y que se encuentra a sí mismo en esa rica diversidad cultural de un estadio, participando en un partido de fútbol donde se evidencia también la diversidad cultural y las identidades nacionales.

Esta recreación cultural que emana fuera el campeonato mundial de fútbol a veces se encuentra, al margen de ella, salpicada de expresiones perversas que hacen retroceder aparentemente la cultura a los estadios primitivos de la barbarie humana. Las escenas de salvajismo protagonizadas por grupos emocionalmente enajenados en algunas calles de ciudades sede del campeonato mundial, nos hablan que la creación sostenida de la cultura reta al propio espíritu humano cuante éste tiene que atravesar los obstáculos que se enfrentan a los imperativos de la conciencia cultural y social.

Pese a estas acechanzas muy marginales respecto a la consolidación del genotipo cultural especial que expresa el Campeonato Mundial de Fútbol 2006, no dudo que éste constituye una importante y novedosa red de factores asociados en la construcción de un genotipo especial de cultura. El Mundial es realmente un factor cultural.

25 de junio de 2006



## Rol que reservan a la Educación los Partidos Políticos en la Campaña Electoral

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

La historia del país es la de su Educación, en tanto la cultura, el conocimiento y el desarrollo de su ciudadanía expresan el rol que los gobiernos han reservado a la Educación. Dos comportamientos destacan como tendencias en nuestra historia: Por una parte, la *utilización instrumental* de la Educación para afincar proyectos políticos e ideológicos, y por otra, *el fraccionamiento y las fronteras marcadas* por el actuar educativo respecto a las políticas públicas del país. Desde la primera, una constante que atraviesa el comportamiento de las administraciones políticas de la Nación lo constituye el interés funcional con que los gobiernos han depositado su confianza en el papel de la Educación, como el mejor instrumento para asegurar la implantación de sus visiones, valores y acciones coincidentes con los planes del partido político gobernante. Este rol ha convertido a la Educación en presa fácil y principal caja de resonancia de los planes e intereses de los gobiernos, restringiendo sus posibilidades y rango de acción, a la vez que supeditando las demandas de la sociedad a los dictados del partido gobernante. De esta forma, la política educativa es sometida a intereses de la política partidista, y los funcionarios y especialistas son escogidos con criterios de partido y no de la Educación.

Los resultados alcanzados desde tal subcultura, a lo largo de décadas, han secuestrado a la Educación desplazándola a la trastienda de los programas de lucha en contra de la pobreza y el desarrollo, convirtiéndola en parte del problema y no de la solución del país. De esta forma, la política educativa ha sido y continua siendo una política de Gobierno y no de Estado, acortando su sostenibilidad a los tiempos de los Gobiernos en el poder, sin lazos de continuidad ni aprovechamiento de las experiencias educativas exitosas ni de lo construido por los agentes educativos. A este estado de cosas ha contribuido, de manera notable, la ausencia de una Ley General de Educación, y una escasa, contradictoria y débil normatividad del sistema educativo. En consecuencia, prima en las campañas electorales y en la aplicación de los programas de gobierno, una cultura política de descalificación, negación y desconocimiento de lo avanzado, acumulando en el tiempo profundas brechas y desfases entre la Educación y el país, alejando cada vez más a éste de la región.

La segunda actitud histórica de los planes de gobierno tiene un carácter estructural aún más difícil de apreciar. El fraccionamiento y las fronteras marcadas por el actuar educativo respecto a las políticas públicas del país, reservan a la Educación un papel secundario, de complementación o de simple justificador del proyecto político establecido. Se limita, de esta forma, su papel a justificar y responder, de manera funcional y obediente, al resto de políticas del país, asfixiando su potencial creativo, innovador y crítico para desplegar sus potencialidades y capacidades. Queda la Educación, de esta forma, presa de los intereses del mercado y sus “valores”, de la empresa, y no precisamente de la sociedad entera, al quedar encerrada en una “jaula de acero”, acallando la capacidad profética que está llamada a ejercer, para anticipar modelos sociales que aún no son realidad y facilitar protagonismo a las mayorías excluidas. Siendo así, las políticas educativas acaban siendo patrimonio de las instituciones educativas y no del país entero, y el quehacer educativo pierde toda posibilidad de impactar en la calidad de vida de la población, en la producción de riqueza y en los indicadores económicos y macroeconómicos del país. Una mirada a las agendas educativas de los cinco partidos permite adelantar hipótesis sobre los roles que reservan a la Educación, destacándose como evidentes los primeros cuatro modelos que se describen.

**a) Modelo de Educación para el Mercado:** La Educación se limita a responder a los intereses del mercado, de la empresa. Sus políticas educativas atienden únicamente las demandas de este sector y no las de la sociedad y el país entero. El sentido de la equidad, pertinencia, eficiencia y calidad en la educación poseen un sentido elitista y limitado. El magisterio es una pieza clave, un instrumento en la correa de transmisión de estos intereses; la Educación se restringe a la escuela. **La visión de la Educación es interesada.**

**b) Modelo de Educación Modernizante:** El interés de la Educación es adoptar modelos de gestión y tecnología modernos. Las políticas educativas no interactúan con las políticas públicas. La equidad, pertinencia, eficiencia y calidad de la Educación se limitan a responder mecánicamente a los compromisos y acuerdos internacionales. La tecnología y la gestión modernizantes dejan, en segundo plano, el papel de los(as) maestros(as). La Educación se restringe a la escuela y las potencialidades de la tecnología. Lo importante es cumplir en las estadísticas. **La visión de la educación es presa de la moda y corta de vista.**

**c) Modelo de Educación Autónoma:** Posee la creencia de que la Educación es más sólida en tanto es independiente, autónoma y tiene vida propia, al margen de las políticas públicas. Tal idealismo hace que la equidad, pertinencia, eficiencia y calidad limitan su significado a los muros de la escuela. Los maestros enseñarán las disciplinas al margen del contexto y realidad de los educandos. **La visión de la educación es romántica y autosuficiente.**

**d) Modelo de Educación para vencer la pobreza:** La educación está al servicio de la superación de la pobreza, sin visión de largo plazo. La equidad, eficiencia y calidad se concentran en el logro de la educación básica como techo y no como base (educación primarizante), restando importancia a la educación técnica y a la investigación y creación científicas propias de la educación superior. **La visión de la educación es estrecha.**

**e) Modelo de Educación para el Desarrollo Humano:** Educación y desarrollo se entrelazan como un sistema, en tanto la primera es eje articulador y movilizador del segundo. La política educativa atraviesa todas las políticas públicas dándoles sentido, direccionalidad. Su finalidad supera la visión del mercado y la empresa, para modular sus intereses en función de las demandas más legítimas de la sociedad. La equidad, eficiencia y calidad de la Educación traspasan la escuela para impactar en superar la pobreza, mejorar la calidad de vida de las personas y promover un desarrollo en el que el interés por las personas prevalezca. El desarrollo económico es visto como condición necesaria pero insuficiente para el desarrollo sostenido de las personas y los recursos naturales. Los maestros articulan sistémicamente su quehacer, armonizando el saber de las disciplinas con los planes de desarrollo locales. **La visión de la educación es direccionalizadora, sistémica y de largo aliento.**

*Ojalá que los candidatos, más allá del discurso de moda, superen visiones parciales integrando en su plataforma una visión de la Educación que motorice el desarrollo del país.*

25 de junio de 2006

## Quando los pingüinos se salieron de la vitrina (Segunda Parte)

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

En este artículo, completaremos el modelo educativo chileno, con la pieza, que por falta de espacio quedó pendiente en el artículo anterior publicado el domingo pasado; observaremos de cerca a la LOCE y el rol que ha jugado la coalición socialista en el gobierno respecto a la misma; la insurgencia de los pingüinos (estudiantes secundarios, con sus uniformes azul oscuro y blanco) y las posibilidades de que “la tortilla se vuelva” a favor de sus demandas.

### 1. La Municipalización de la educación

La descentralización de la educación en Chile durante el régimen militar, fue la otra cara de la moneda de la Ley de subvenciones escolares, y consistió en trasladar la responsabilidad sobre las escuelas de la educación básica y secundaria, que históricamente habían sido administradas por el Ministerio de Educación, a las municipalidades del país. El Ministerio abandonó sus antiguas funciones relacionadas con el financiamiento, la gestión y la vigilancia pedagógica, y se quedó solamente con tareas relacionadas con el control y la evaluación de programas y proyectos.

Como muchos estudios lo han demostrado, esta iniciativa fue pensada, conciente y expresamente como una estrategia para la segmentación de los pobres respecto a los otros sectores de la sociedad. “La famosa municipalización – dice Betzie Jaramillo – que pretendía descentralizar la educación, lo que en verdad hizo fue diseminar el sistema educacional en los más de 300 municipios del país. Unos opulentos, que pueden añadir fondos a la cuota estatal (como Vitacura y las Condes, en Santiago) y que no pasan de treinta, y otros miserables, como los que forman el cordón empobrecido de la capital, las aldeas del desierto, el altiplano rural y las islas del fin del mundo, que apenas consiguen pagar a los profesores”<sup>1</sup>. El otro objetivo de la municipalización, tan importante como el de la segmentación social de los sectores empobrecidos, fue el de la desarticulación de los sindicatos de maestros y de las asociaciones estudiantiles y de padres y madres de familia.

<sup>1</sup> Betzie Jaramillo: Réquiem por la educación, Diario La Nación, 5 de junio/06, Santiago, Chile.

Así, las demandas de los más pobres por más y mejor educación, serían en contra de los alcaldes y no en contra del gobierno de la dictadura.

## 2. La Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE)

Un día antes que Pinochet dejara el poder, el 7 de marzo de 1990, la dictadura promulgó la Ley que legalizaba la privatización de la educación, las subvenciones educativas y la municipalización de la educación. La LOCE, dice el Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) “en concordancia con la Constitución, en su Arto. 3, expresa que “el Estado tiene el deber de resguardar especialmente la Libertad de Enseñanza”. No asegura la calidad de la educación, pues fija requisitos irrisorios para el reconocimiento oficial de los colegios e instituciones privadas de educación superior. Las consecuencias de esto son: la educación funciona como mercancía y no como derecho social; los dueños de los colegios subvencionados se lucran por la venta de servicios educativos y están autorizados para seleccionar a los estudiantes segmentando al sistema escolar”<sup>1(2)</sup>.

## 3. La insurrección de los pingüinos

Todo comenzó con cuestiones aparentemente triviales y de fácil manejo, como lo fueron el pago de los pasajes en el transporte colectivo para los estudiantes y la gratuidad de las Pruebas de Ingreso a las universidades. No obstante a medida que fue pasando el tiempo, y en el fragor de la lucha, las demandas epidérmicas se transformaron en demandas estructurales que aludían directamente a la LOCE, principal herencia pinochetista en el campo de la educación, y que la coalición política gobernante desde 1990, nunca había pensado cuestionar, mucho menos cambiar. En este sentido, la rebelión estudiantil, no es sólo un movimiento que hace crujir al establecimiento educativo, sino que también es una crítica a profundidad a las formas y maneras de hacer gobierno de los socialistas chilenos, que, acomodados al modelo neoliberal centrado en el mercado, durante 16 años han gobernado al país, en este y otros campos, con base a las leyes de la dictadura.

La insurgencia estudiantil, a la vez que sumaba nuevas causas que justificaban su lucha, poco a poco fueron ganando numerosas y sustantivas solidaridades de otros sectores de la comunidad educativa chilena (magisterio, estudiantes

universitarios, asociaciones de padres de familia, organismos académicos) y de entidades defensoras del Derecho a la Educación a nivel internacional como fue el caso del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). Ante esta situación, que día a día se tornaba inmanejable, la Presidenta Bachelet con la celeridad que el caso demandaba, creó el Consejo Asesor Presidencial integrado por representantes de diferentes sectores de la sociedad chilena, a fin de que estudiaran el problema y le hicieran las recomendaciones pertinentes.

La situación era y es muy compleja en tanto la solución debe atender variados y diferentes intereses. Se han cumplido treinta y tres años de imposición y construcción del modelo privatizador neoliberal en Chile, motivo por el cual, aunque los militantes y los motivos a favor del derecho a la educación son numerosos (la memoria del Recabarren, Neruda y el Allende profundo está siempre-viva), hay muchos defensores del derecho a la libertad de la enseñanza sustentada en la LOCE, entre los que se encuentran no sólo las cámaras empresariales chilenas, los partidos de la derecha pinochetista y el diario El Mercurio, sino que también miembros de los partidos de la Concertación en el gobierno, que se han hecho millonarios a la sombra de las subvenciones a los centros educativos privados.

Por de pronto, las organizaciones civiles representadas en el *Consejo Asesor Presidencial* ya se han asociado en el denominado *Frente Social de la Educación* y han expresado que “de no haber avances en una dirección contraria a como se han desarrollado las actuales políticas educativas, no descartamos abandonar, en determinado momento, nuestra participación en el Consejo Presidencial”. Está avisada la Presidenta Bachelet, si las recomendaciones del Consejo no satisfacen las demandas de los Pingüinos y del Frente Social de la Educación, las calles de Santiago les están esperando para continuar la lucha por cambiar la educación desde las barricadas. El lema ya está listo: “Si la educación es un negocio, entonces los clientes tienen la razón”.

25 de junio de 2006

<sup>1</sup> Observatorio Chileno de Políticas Educativas: ¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la Municipalización?; 01 junio/2006, Santio-Chile.

## El Mundial factor educativo

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

La educación es un proceso personal y social a lo largo y ancho de la vida, es decir, se desarrolla durante toda la vida en el amplio espacio del contexto y circunstancias en los que vivimos.

Este proceso constituye por tanto una interacción creativa entre lo interno y externo de cada persona. Se van desplegando y desarrollando las potencialidades propias del ser humano a la par que el contexto dinámico en el que vive, actúa sobre su ser total.

De ahí que las fuentes y formas del aprender a ser humano sean tan variadas como la propia vida inserta en una realidad física y social siempre influyente. La educación consiguientemente es uno mismo haciéndose entre la multitud de circunstancias que le rodean.

En este amplio abanico juegan un papel fundamental, y en ocasiones determinante, las organizaciones socializadoras básicas por excelencia como son la familia y la escuela. Estas de manera sistemática, aunque distinta y particular, van definiendo la personalidad del individuo dejando en él la extraordinaria capacidad y el ejercicio creativo para decidir y autoconfirmarse aprovechando el contexto y sus circunstancias. El ser humano está rodeado de circunstancias educativas permanentes.

El mundial de fútbol es una de ellas con un carácter pedagógico excepcional.

El Mundial genera múltiples formas educativas. La primera de ellas es presentar al más alto nivel organizativo y al mayor despliegue tecnológico su esencia lúdica. El juego como factor pedagógico consiste en introducirse en el espectáculo atractivo y fascinante de los partidos de fútbol aprovechando el impulso irresistible que produce el querer imitar al jugador, su clase, su estilo, su accionar. De esta manera se incentiva en el niño, niña, jóvenes y no tan jóvenes, la aspiración de ser alguien que apunta a la excelencia, a la perfección, envueltos en un clima de gozo y bienestar.

Estas vivencias tienen la particularidad pedagógica de desbordarse de lo individual a lo social y contagiar una experiencia intensa compartida: **aprender a vivir juntos**, a construir una unidad emocional, una unidad humana.

Durante el mundial nuestras calles se convierten en campos improvisados donde los niños persiguen una bola con la viva ambición de hacer un supuesto gol, al que sigue el grito de felicidad, los abrazos y gestos que expresan una alegría compartida.

La alegría compartida producto de un esfuerzo compartido no deja de ser una gran lección humana. El juego es capaz de reunir el esfuerzo, el éxito y la alegría. Pero también a la inversa se aprende una profunda lección humana. También la derrota une porque su amargura pasajera se diluye cuando se comparte el esfuerzo. Nunca un esfuerzo es estéril en la vida.

Qué bonito es ver al final de un partido del mundial intercambiar camisetas entre los grandes jugadores, iniciativa que de ordinario parte de quienes han perdido el partido. Se conserva un recuerdo del adversario vencedor. Gesto este de enorme significado educativo en un mundo agresivo e inclemente.

Por otra parte el mundial lo podemos convertir en una extraordinaria disciplina de carácter interdisciplinario. Hagamos la prueba. Estamos frente a 32 selecciones nacionales, es decir, frente a 32 países con el distintivo de sus banderas y los colores de sus camisetas.

Los niños y jóvenes ven una serie de partidos entre selecciones nacionales, pero conocen poco de cada país. Qué tal si el profesor hiciera conocer brevemente a los niños y jóvenes las particularidades de cada país: Su ubicación geográfica, su historia, su cultura, su gente, su sistema político, sus riquezas naturales, su desarrollo, sus héroes, figuras principales, sus artistas, poetas, músicos, su nivel de vida, sus carencias, su pobreza, algunos datos importantes sobre economía, salud, VIH, nutrición, educación, tecnología...etc.

Hacer una breve presentación de cada país daría a cada estudiante la visión general de 32 países de los distintos continentes. De esta forma cuando ven Ghana vs. Estados Unidos, Brasil vs. Japón, Alemania vs. Ecuador o España vs. Arabia Saudi, no sólo ven un partido de fútbol, 22 jugadores, sistemas de juego y calidades distintas, ven a un país y en él su realidad particular que se convierte en una forma atractiva de aprendizaje acompañada de la emoción de un partido de fútbol. Creo que un mundial puede convertirse en

una rica experiencia pedagógica interdisciplinaria, la que se interioriza en los educandos con la vibración y emoción de un partido de fútbol.

Los partidos del mundial pueden ser pues objeto de clases que sintetizan con calor humano un conjunto de aspectos que presentan fríamente los currícula de nuestros niveles educativos.

2 de julio de 2006

### Luces y sombras de la Participación de la Sociedad Civil en la Educación

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

El tema y el discurso de la participación en la educación se ha convertido, en la última década, en un signo de los tiempos. Tanto el contenido de lo que se habla como de lo que se practica tienen un tono polisémico, ya que según coyunturas, instituciones, intereses y tiempos, los significados que se atribuyen son diferentes, tanto de parte de las instituciones responsables, como de las organizaciones llamadas a participar. El tema presenta especial relevancia en estos meses en que la ciudadanía y sus organizaciones reclaman espacios en los que logren exponer sus visiones y expectativas acerca de los cambios de la educación.

Las *Cumbres Mundiales de Educación* y otros eventos mundiales relevantes presentan visiones y compromisos gubernamentales para convertir la Educación en eje de concertación entre la sociedad y los gobiernos. Algunos ejemplos lo confirman: las *Cumbres de Educación para Todos* (Jomtien, 1990; Dakar, 2000); la *Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas* (Hamburgo, 1997); la *Cumbre Social* (Copenhague, 1995). Por su parte, el *Marco de Acción de Dakar* pide a los gobiernos “*garantizar la implicación y participación de la sociedad civil en la formulación, ejecución y seguimiento de las estrategias para el desarrollo de la educación*”. El mismo establece la necesidad de “*velar por el compromiso y participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación*”, así como la urgencia de participación en la elaboración de planes nacionales, el fomento de la política educativa, el estímulo a los compromisos políticos por la educación y aumento del presupuesto. (Marco de Acción de Dakar, Senegal, Abril, 2000).

En el mismo se orienta la creación de Foros Nacionales, de manera que los ministerios y organizaciones de la sociedad civil estén representados sistemáticamente, debiéndose caracterizar por ser transparentes y democráticos. En la *Declaración Conjunta* de las organizaciones que convocaron a este Foro Mundial (UNESCO, PNUD, UNICEF, FNUAP y BM) se insta, en su punto cinco, a las organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación y sociedad civil en general, a seguir movilizando y reforzando su participación en la *Educación para Todos* con estrategias innovadoras y en apoyo a los poderes públicos, para velar por una educación universal (Declaración Conjunta, París, Nueva York y Washington, Abril, 2000). La *Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas* (1997) señala un nuevo marco de acción de colaboración entre el Estado y la sociedad civil. Plantea la necesidad de fomentar el reconocimiento, la participación y responsabilidad de las organizaciones no gubernamentales y los grupos comunitarios locales, así como promover la participación de la sociedad civil para solucionar los problemas ambientales y del desarrollo. La *Cumbre Social de los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) destaca, también, la importancia de la presencia de organismos de la sociedad civil, reconociendo que el desarrollo económico y social es fundamental para lograr satisfacer las necesidades de las personas, y enfatizando las responsabilidades de los gobiernos y de los sectores de la sociedad civil. En sus Marcos para la Acción establece la plena participación de las personas en la formulación, aplicación y evaluación de las decisiones que determinan el funcionamiento y el bienestar de las sociedades.

La *Ley General de Educación* contempla el Consejo Nacional de Educación como órgano superior del Estado en materia educativa para discutir, analizar y decidir la política educativa nacional (Arto 56), considerando en su Asamblea la participación de delegados de sindicatos, organizaciones educativas y de la sociedad civil (arto 58). Define, así mismo, que toda reforma educativa debe ser consultada con la comunidad educativa (Arto 63) a través de seminarios, entrevistas, encuestas, referéndum. Sobresale la importancia que se da a la participación docente en las transformaciones curriculares (Arto 69); de igual manera obliga a definir un modelo de gestión educativa concertada y participativa (Arto 84), resaltando su carácter descentralizado municipal, con el fin de fortalecer la capacidad local y regional para la toma de decisiones educativas (Arto 85). En este orden, define la conformación de Comisiones Educativas Municipales (Arto 87), para fortalecer la participación social en el desarrollo local de la educación.

A pesar de estos ricos referentes, lo cierto es que la voluntad política de la participación social suele quedar atrapada y manipulada por intereses de la clase política y las administraciones gubernamentales del Estado, a lo que contribuye, de alguna manera, la poca claridad que las propias organizaciones civiles tienen sobre las implicaciones del tema. Es, pues, muy importante dilucidar la *autenticidad de la participación*, lo que es posible esclarecer, en la medida que se precise la relación existente entre medios y fines, dejando muy claros estos últimos. Es fundamental, para ello, revisar los requisitos que ha de cumplir una participación auténtica, para que ésta llegue a tener impacto significativo en las decisiones. Es de esperar que las estructuras de participación brinden amplia jurisdicción y autoridad para tomar decisiones sin limitarse a la simple consulta o a la mera representación de grupos relevantes, además de proporcionar la capacitación para que ello se haga efectivo. En consecuencia, el grado de implementación exitosa de la participación se dará, en tanto las estructuras de participación se implanten de manera plena y exitosa, lo que a su vez generará mayor entusiasmo y compromiso de participar. Muchos procesos de participación, de hecho, quedan manipulados y frustrados al limitar los cambios que se proponen para el desarrollo educativo general. Ante esto, es importante delimitar distintos escalones que se presentan en una tipología de participación, generalmente aceptada, en el entendido que se trata de un proceso en el que los pasos a dar implican distintos **niveles de implicación e incidencia real**. *¿En cuál de estos peldaños estamos y a cuál aspiramos?:*

- **Un primer paso**, *el más elemental, es la participación cautiva de la manipulación y el autoritarismo, en la que simplemente se gestiona el apoyo ciudadano a las políticas establecidas.*
- **Un segundo escalón** *limita la participación a brindar información destinada a las organizaciones sobre las políticas, derechos y opciones.*
- **En un tercer escalón** *se consulta a los ciudadanos para que opinen sobre temáticas o propuestas educativas, con el único fin de legitimarlas pero no de enriquecerlas.*
- **Un cuarto escalón** *se refiere a procesos participativo de construcción colectiva, en los que los aportes son debidamente tomados en consideración.*
- **El peldaño superior** *se refiere a un proceso en el que la sociedad entera participa en las decisiones, seguimiento y contraloría social de sus resultados.*

2 de julio de 2006

## CHILE: Nicaragua frente a su espejo

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Con el artículo “*Cuando los pingüinos se salieron de la vitrina*”, publicados los domingos 18 y 25 de junio pasados, se buscó desentrañar las causas más profundas que motivaran la insurgencia de los estudiantes secundarios chilenos, en contra del modelo educativo construido por el régimen militar durante los años ochenta. Se explicaron los componentes del modelo relacionados con el financiamiento y la administración de la educación la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), y los límites de la solución a la problemática planteada por los estudiantes secundarios y los sectores civiles respecto al Derecho a la educación en Chile. En este artículo procuraremos desentrañar la conexión del Chile pinochetista y la Nicaragua neoliberal, en el campo educativo en la actualidad.

### 1. Chile y Nicaragua

El modelo de financiamiento educativo, vía subvenciones a los estudiantes y la descentralización de la educación iniciado en Chile en los primeros años de los ochenta y cristalizado en la LOCE en 1990, fue transferido a partir de 1993 a Nicaragua, después de tres años de acciones políticas orientadas a desmontar el modelo de educación popular construido por la revolución sandinista en la década de los ochenta.

Chile y Nicaragua, aunque con notables diferencias culturales, venían de cumplir jornadas políticas similares de vocación socialista, cuando en 1973 y 1990 respectivamente, les cayó la loza fascista y neoliberal, que cambiarían los sentidos de sus historias y de sus educaciones.

Cuando la revolución sandinista perdió las elecciones en febrero de 1990, Chile en esos mismos días, estaba saliendo del periplo fascista de los años setenta y ochenta, dejando como herencia, un modelo educativo que ponía sus estructuras y funciones a la orden del mercado capitalista. Por la cercanía de estos procesos y la orientación privatizadora – neoliberal del gobierno de la Señora Barrios de Chamorro, el modelo económico y educativo chileno, se presentaron como la vitrina a la que había que ir a observar y tomar ejemplos,

acerca de cómo administrar la educación en el contexto de la construcción neoliberal.

Los neoliberales nicaragüenses, respetando la esencia del modelo chileno, se tomaron la libertad de introducirle algunas variantes al modelo. En tal sentido, en Nicaragua, el proceso de descentralización fue mucho más radical que el de la municipalización chilena, en tanto trasladó, no a los gobiernos municipales, sino a los mismos centros educativos, muchas de las funciones que antes cumplía centralizadamente el Ministerio de Educación, con especial énfasis en el financiamiento de la educación, rubro en el cual, al parecer se trajeron a Managua los manuales chilenos, ya que su implementación no sólo obedeció a la misma filosofía y propósitos, sino que sus mecanismos fueron los mismos que se utilizaron en el país andino.

Igual que en Chile, en Nicaragua, mediante una fórmula matemática arbitraria se le puso un precio a la cabeza de cada estudiante, y esa cantidad se multiplicó de acuerdo al número de estudiantes que los centros educativos declaraban se habían matriculado anualmente, y el total era la cantidad de dinero que se transfería mensualmente a cada centro escolar de la educación básica pública del país.

## **2. Las subvenciones chilenas**

Allá en Chile, a ese proceso se le llamó de subvenciones, aquí en Nicaragua se le llama de transferencias. Allá proliferaron los centros educativos privados que reciben las subvenciones, enriquecieron a muchos y excluyen a los hijos de los pobres; aquí fueron fuente de empobrecimiento de los sectores empobrecidos del país, que son los que hacen uso de los servicios escolares públicos, y de la incorporación del dinero, las actividades mercantiles, el sentido de lucro fácil y la corrupción, a la cultura organizacional de la escolaridad nicaragüense, pulverizando su sentido ético y axiológico tradicional

La fuente de empobrecimiento de los pobres a través de la escuela, de la negación del derecho a la educación y de la corrupción en las escuelas en Nicaragua, fueron las famosas “subvenciones chilenas”. Dado que la lógica y orientación del sistema era ( y es) reducir el gasto en educación y desresponsabilizar al Estado sobre su responsabilidad respecto a la educación como un derecho social, la cantidad de dinero mensual que se transfiere a las escuelas, es tan poca que sólo dan para pagar a los maestros (uno de los sueldos más bajos de América Latina y el Caribe), dejando fuera el pago de los

servicios básicos, el mantenimiento de los edificios escolares y los materiales didácticos necesarios para la enseñanza. Ante esta situación, los directores de los centros educativos y los Consejos Directivos Escolares, no tuvieron otra salida que generar las más variadas formas de conseguir dinero para impedir el colapso de las unidades escolares y del sistema en su totalidad.

## **3. Privatización y Corrupción**

Así surgió la privatización de la educación, mediante el cobro a las familias por la educación de sus hijos, lo que produjo no sólo un mayor empobrecimiento de la población del segundo país más pobre de América Latina y el Caribe, sino que también la reducción de la matrícula y el abandono de las escuelas de los niños de las familias en situación de pobreza, lo que ha provocado que 850.000 niños, niñas y jóvenes estén fuera de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria en la actualidad. Pero sólo con el cobro de la cuota mensual a las familias no bastaba, motivo por el cual, hubo que convertir a las escuelas en pulperías, generando en su interior múltiples actividades mercantiles para conseguir dinero, y en ese proceso, no sólo se introdujo a las escuelas los códigos y valores del mercado capitalista, en donde maestros y estudiantes actúan como vendedores y compradores de cualquier tipo de bien o servicio, sino que también aparecieron las más variadas formas de corrupción al inflar las estadísticas escolares a fin de obtener mayores ingresos vía transferencias.

## **4. Hora de desalambrar**

En Chile el proceso de desmontaje del modelo escolar pinochetista está en marcha. Los pingüinos, las organizaciones estudiantiles y magisteriales y el Frente Social de la Educación están en pie de lucha. En Nicaragua, los niveles de corrupción llegaron al extremo, de que en Estelí, escuelas fantasmas que nunca existieron, recibían transferencias escolares mensualmente, ante tal situación, hace unos ocho meses el Ministerio de Educación, obligado por la Confederación General de Trabajadores de la Educación (ANDEN), tímidamente comenzó a revertir algunos de los procesos perniciosos del modelo privatizador. Falta continuar con esa iniciativa y eliminarlo de raíz. En Nicaragua, el próximo 5 de noviembre habrán elecciones generales; la recuperación de la naturaleza ética de la educación y las escuelas, es un buen motivo para ir a votar y para saber por quien votar.

2 de julio de 2006

## **El Mundial desde una reflexión filosófica**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

El día esplendoroso del mundial de fútbol 2006 llega a su ocaso. Como todo lo humano y temporal su trayectoria es efímera, aunque el cenit y el éxtasis se adueñaran temporalmente de ella. El mundo la vivió con una enorme intensidad en cobertura y vida. El mundial es el fenómeno que con una incalculable fuerza centrífuga y centrípeta construye una gran unidad humana y un sentido nuevo de humanidad, desgraciadamente pasajero.

Sin embargo qué lindo es ver y sentir a un pueblo unido por su selección de fútbol y a una humanidad concentrada en un hecho sano que lo hacemos propio.

Toda la humanidad siente al mundial como algo suyo, aunque el equipo de determinado país no esté oficialmente representado entre los 32 finalistas. El mundial supera a cada país y sin embargo todo país está presente en él. La gente lleva en sus genes un verdadero sentido de pertenencia a la humanidad. El mundial rescata ese sentido y lo saca a la superficie conformando una verdadera comunidad mundial. Lástima que esta lección sea tan efímera. Todos necesitamos reactivar constantemente el sentido de pertenencia a la humanidad, tan atravesada en la práctica de divisiones, luchas, exclusiones y diferencias que alejan y dificultan el imperativo de aprender a vivir juntos.

El mundial es un gigante de dimensiones extraordinarias, es el vértice en torno al cual gira el mundo humano convertido en un inmenso estadio construido por la televisión y demás medios de información y comunicación. Es que en él existe un punto que activa todo, se trata de un instrumento pequeño, simple, sencillo: un balón que en su rodaje y devenir histórico se hace temporalmente dueño del mundo. Millones de miradas lo siguen con pasión a merced de unos jugadores que, caso excepcional en el deporte, sólo uno de ellos puede tocarlo con las manos. Se mueve a patadas y a golpes de cabeza.

Ese instrumento ha revolucionado el mundo y ha creado una afición que constituye una identidad cultural. El fútbol es el deporte universal. Un balón a golpes del ingenio humano y de su inteligencia creativa ha creado un imperio

con poderes políticos, económicos, sociales y culturales insospechados. Un balón, bajo la dirección de diversas organizaciones, mundiales, regionales y nacionales, mueve billones de dólares dando participación en ellos a gente atrapada por la pobreza. El balón ha roto para muchos el estigma de la pobreza. Es notable que con un instrumento simple, sencillo, asequible, como es un balón se haya construido, quizás, uno de los imperios modernos del mundo: el fútbol. Una lección que enseña una ruta exitosa. Lo pequeño es con frecuencia semilla y embrión de lo grande cuando ingenio, organización y dedicación se juntan en el ser humano.

Es cierto, el fútbol es un imperio y un mundial la demostración ostentosa de su poder. Tanto el imperio como su poder tienen su origen real: el juego.

El juego es parte insustituible del ser humano. Empezamos a recorrer la vida jugando y nunca dejamos de jugar dando rienda suelta a la imaginación para encontrar diversas formas de hacerlo. El juego es un hecho humano consubstancial a la naturaleza humana. Un mundial de fútbol viene a ser la expresión sublimada de nuestra naturaleza lúdica. No es algo ajeno a la naturaleza humana, es su sublimación. Por eso nos apasiona tanto, desata las emociones más extremas, la alegría incontrolable y la tristeza que abate en una frustración que llora. Todo esto es humano porque son los ingredientes esenciales del juego en tanto algo inherente a nuestra naturaleza. El juego es un inmenso capital que posee toda persona y que se aprovecha en una dimensión muy pequeña incluso como proceso educativo. Nuestra educación está concebida como un ejercicio del cuello para arriba pero que no sabe qué hacer con el resto del cuerpo pese a ser este el medio por donde sale nuestro ingenio, creatividad, trabajo, comunicación, amor, etc. No hacemos del juego en toda su dimensión física, psicológica, social, cultural y humana nuestro amigo más entrañable.

El mundial de fútbol ha abierto las puertas a una participación especial de la mujer. La mujer se ha convertido en el aliento particular del mundial. La forma y belleza de expresar sus emociones ha dado vida nueva a las graderías de un estadio. El fútbol, deporte esencialmente de fuerza, en ocasiones brusco, no ha intimidado a la mujer. Muchas de ellas se dedican a este deporte que hasta no hace mucho era propiedad privada de hombres. También se celebran mundiales de fútbol femenino. El año próximo se celebra otro.

La equidad de género también ha llegado al fútbol pero la mujer ha llenado este deporte y sobre todo el mundial 2006 con un toque de particular fineza



y exquisitez. La mujer es el complemento perfecto que necesita un mundial como el que estamos despidiendo. La comunidad humana y el sentir humano son varón y mujer. Ahora un mundial es plenamente humano. Faltaba la presencia física y espiritual de la mujer.

Por fin, al balón, protagonista del mundial, se le ha bautizado con el nombre de teamgeist que lo han traducido al español. Como “**espíritu de equipo**”. Entiendo este significado pero considero y yo así lo entiendo, que este balón encarna más bien el significado de “**equipo del espíritu**”, es decir un equipo hecho de espíritu, el equipo movido por el espíritu.

Este espíritu ha desplegado en el mundial su fuerza y encanto, su vida y aliento, es el espíritu de los pueblos, el volkgeist (espíritu del pueblo) el que recorre la historia. El mundial ha escrito con su espíritu páginas maravillosas de esta historia.

9 de julio de 2006

### **Sobre la L.G.E.: los gobiernos Vetan ... los ciudadanos(as) Votan**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

#### **1. El Día del Maestro y la Ley General de Educación**

El 29 de junio del 2004, la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, en el Acto de homenaje de la Asamblea Nacional al Día del Maestro de ese año, dio a conocer ante el plenario de diputados, el primer borrador de la Ley General de Educación. El 30 de junio del 2005, la Asamblea Nacional en homenaje al Día del Maestro de ese año, aprobó en lo general la Ley General de Educación. El 22 de marzo del 2006, la Asamblea Nacional aprobó en lo particular la Ley General de Educación. El 5 de mayo del 2006, la Presidencia de la República vetó doce artículos de la Ley General de Educación, entre los cuales está el artículo 91, que establece que el presupuesto de la educación no superior será incrementado (anualmente) en un determinado porcentaje de los ingresos tributarios.

Debido a que por un error de transcripción, el contenido del artículo 91 de la Ley enviada por la Primera Secretaría de la Asamblea Nacional a la Presidencia de la República, difiere del contenido del artículo 91 de la Ley General de Educación efectivamente aprobada el 22 de marzo, la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, invitó a una reunión a realizarse el 24 de mayo del 2006, en la que participaron el Señor Ministro de Educación, dirigentes nacionales de la CGTEN-ANDEN y un reducido conjunto de personalidades del ámbito educativo nacional. El acuerdo de esa reunión fue el siguiente: a) El Señor Ministro de Educación pediría al Señor Presidente de la República retirar el Veto a la Ley General de Educación enviado a la Junta Directiva de la Asamblea Nacional el 9 de mayo del 2006; b) El Señor Presidente de la República retira el Veto mencionado y la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional realiza conversaciones con una Comisión del Ejecutivo (Ministerios de Educación y Hacienda) a fin de negociar cada uno de los doce artículos vetados; c) las dos Comisiones llegan a un acuerdo sobre los artículos vetados, constituyéndose el mismo, en el contenido del nuevo Veto a ser enviado por la Presidencia de la República d) la Presidencia de la República envía a la Asamblea Nacional el nuevo Veto, y ésta lo aprueba e) la Presidencia de la República envía la Ley General de Educación acordada entre el Ejecutivo y el Legislativo a la Gaceta, Diario Oficial, para que ésta se constituya en Ley de la República.

La reunión fue el 24 de mayo: ¿qué pasó entre esa fecha y el 28 de junio, día en que la Asamblea Nacional ofreció su acostumbrado Acto del Día del Maestro del año 2006 en curso?.

La Comisión de Educación de la Asamblea Nacional se reunió en diferentes oportunidades con delegados del Ministerio de Educación, del INSS y de Hacienda, acercando posiciones, coincidencias y acuerdos sobre diez de los doce artículos vetados, excluyéndose los artículos 91 y 102, relacionados con el financiamiento a la educación y el sueldo de los maestros de la educación preescolar, primaria y secundaria del país. No obstante, sucedió un hecho sorprendente e inusitado, la Presidencia de la República, nunca retiró el Veto enviado a la Asamblea Nacional el 9 de mayo.

Ante esta situación, el 28 de junio del 2006, durante el Acto en homenaje al Día del Maestro en la Asamblea Nacional, la Comisión de Educación informó haber recibido de parte del Señor Eduardo Gómez, Presidente de la Asamblea Nacional, “el veto parcial que el Ejecutivo no quiso negociar

con los diputados de la Comisión de Educación, y que está en contra de establecer un porcentaje de los ingresos fiscales a la educación”.

## **2. Los bancos contra las escuelas**

¿Cómo interpretar el hecho de que el Señor Presidente de la República no retirara de la Asamblea Nacional el Veto a la Ley General de Educación?. A esta pregunta, sólo hay posibilidad para dos respuestas, a saber: (a) el Fondo Monetario Internacional se opuso a la aprobación de la Ley porque esto “descarrilaría” el tren de los Acuerdos entre el Gobierno de la República y el FMI, y el Gobierno, fiel cumplidor de estos, sin ninguna capacidad de independencia, obedece lo que decide el FMI; o (b) el Señor Presidente de la República, con la decisión de no retirar el Veto, pone en evidencia su propia voluntad política respecto a la educación, expresada múltiples veces a través de sus discursos, declaraciones públicas o sus decisiones respecto al Presupuesto para la educación durante sus cinco años de gobierno.

Obviamente, de estos dos factores, el factor articulador es el último, referido a la voluntad política del Señor Presidente. Si este funcionario público hubiera querido, negociaría con los banqueros de aquí y de allá, de Managua y Washington (o viceversa), a fin de dejar de pagar o pagarles menos, para dar más a la educación de la niñez y la juventud nicaragüense. Pero no, su voluntad, sus querencias y afectos, están en los bancos y no en las escuelas, la niñez y el futuro de este país.

## **3. No al VETO**

La Confederación General de Trabajadores de la Educación de Nicaragua (CGTEN-ANDEN), el Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua (FEDH-IPN), la Coordinadora de ONG que trabajan por la Niñez y la Adolescencia (CODENI) y la Procuraduría de la Niñez y la Adolescencia, desde antes que el Presidente de la República expresara su criterio contra la Ley el 9 de mayo pasado, pidieron a los señores diputados que si la Presidencia de la República vetaba la Ley, se pronunciaran rechazando el Veto y en defensa de lo establecido en los artículos 91 y 102 de la Ley, sobre el financiamiento de la educación y los sueldos del magisterio. Esta posición es consecuente con el reclamo que estas organizaciones y redes de organismos civiles, día a día han presentado al gobierno de la república sobre la educación nacional. Lo establecido en la Ley es la respuesta a sus reclamos.

La Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, después de recibir el Veto Presidencial de manos del Presidente de la Asamblea Nacional, ha declarado su rechazo al mismo. Urge que el plenario de diputados de todas las bancadas, se pronuncien ahora mismo (la educación no espera) respaldando el rechazo de la Comisión mencionada.

Este es año de elecciones. Los gobiernos vetan, pero los ciudadanos y ciudadanas votan. La población empobrecida, los maestros y los militantes de los movimientos sociales por el Derecho a la educación de todos los nicaragüenses, estarán atentos para identificar con nombre y apellido qué diputados y qué partidos políticos, votan, igual que lo ha hecho el Gobierno de la República, en contra de la Ley General de Educación.

9 de julio de 2006

## **El Censo reafirma los imperativos de la educación**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

El país cuenta ya con el censo oficial 2005. Pese a algunas interrogantes planteadas respecto a determinados datos, se trata ya del documento oficial de Nicaragua relativo a la población y sus diversas manifestaciones.

Uno de los aspectos que sobresalen en él es que la tasa de crecimiento de la población ha decrecido lo cual tiene un impacto directo en la demanda educativa actual y proyectada que se expresará en datos referidos a la cobertura particularmente la matrícula escolar.

La cifra de 829,994 niños y jóvenes entre 3 – 18 años correspondientes a los niveles preescolar, primaria y secundaria, no atendidos por el sistema escolar, en torno a la cual se ha hablado y discutido tanto, en ocasiones como preocupación social importante y en otras como crítica severa al Estado, no tiene la fuerza con la que ha impactado en la opinión pública. Pareciera un respiro, es decir, no son tantos los niños y jóvenes no atendidos en el sistema escolar porque en realidad es menor el número de ellos que demanda por derecho legítimo educación.

Que bueno que haya disminuido la relación entre la población que exige educación y la que la recibe. Qué bueno que la tasa neta de escolaridad de la educación primaria se mueva en torno al 87% en vez de hacerlo en torno al 80.3% (2005). Esto introduce determinada cuota de optimismo para aproximarnos el año 2015 a la meta del milenio, o sea la universalización de la educación primaria.

No obstante, no conviene lanzar tan pronto las campanas al vuelo. Alcanzar la universalización de la educación primaria no significa que todos los niños y niñas en edad de educación primaria ingresen a ese nivel del sistema educativo, significa que lo completen y lo hagan logrando aprendizajes relevantes, útiles y aplicables, es decir con calidad.

Esta es precisamente la aventura extraordinaria que propicia “la educación para todos” consistente en que la equidad (educación para todos) y la calidad (éxito de todos en la educación) formen un fuerte e inseparable abrazo.

Sabemos que esa aventura nacional, convertida en tarea de todos, se topa en su complejo recorrido con múltiples fugas que van disminuyendo el grosor de la cobertura escolar. La repetición y la deserción, debido a una serie de factores asociados, externos unos cuya raíz principal es la pobreza ampliamente generalizada, internos otros debido a la organización y gestión deficientes del proceso educativo con sus múltiples elementos, siguen todavía insertos en el recorrido sistemático que hace el alumno grado por grado.

De hecho sólo el 50% de quienes inician la educación primaria la completa. Se trata de un alerta serio en la decisión de lograr la universalización de la educación primaria.

En este drenaje se percibe lamentablemente, cómo la pobreza o inaccesibilidad económica respecto a la escuela va eliminando sin piedad a muchos que iniciaron el camino y quedan a la vera del mismo sin opciones o alternativas para seguir adelante. Sobreviven generalmente los más fuertes económicamente.

Este hecho se evidencia en datos que arroja la EMNV 2001. Desde la realidad de la pobreza la población de la educación primaria participa en ella de esta manera: el pobre extremo en un 17%, el pobre no extremo en 36.20% y el no pobre en 46.9%. En secundaria dentro de esas mismas categorías las proporciones son de 3.9%, 22.20%; 73.80.

El nivel terciario está prácticamente reservado para los así catalogados como no pobres aunque de hecho muchos estén atrapados en limitaciones propias de la pobreza en sus diferentes manifestaciones. La pobreza es el factor determinante para no avanzar en los distintos niveles del sistema educativo.

Los datos arrojados por el censo de población 2005 no presentan variaciones importantes en aspectos inherentes a la situación socioeconómica que es a la postre la que tiene la mayor incidencia en la asequibilidad y accesibilidad sostenibles de toda nuestra población en el sistema educativo. Más aún reafirman un dato importantísimo: el 37.3% de nuestra población es menor de 15 años lo que acentúa el imperativo impostergable de invertir mucho más en la niñez y adolescencia, de hacerlo en capital humano, en salud y educación.

Una vez más será necesario hacer esfuerzos extraordinarios para armonizar la justicia educativa, es decir, igualdad de oportunidades de educación a lo largo de toda la vida para todos, y la justicia económica, es decir, satisfacción de las necesidades básicas de toda la población, entre ellas la propia educación.

El encuentro de estas dos justicias fundadas en el derecho que toda persona tiene a educarse, constituye un imperativo permanente a favor de nuestra población independientemente de que haya disminuido su crecimiento histórico, y por ende que la tasa neta de primaria haya mejorado en razón de la población escolar actualmente atendida.

El censo reafirma pues los imperativos básicos de nuestra educación.

16 de julio de 2006

### **La Educación: sencilla y natural, difícil y complicada**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Así es la educación. Posee una dimensión de cercanía natural. Es un bien social, una puerta abierta a todos. La sentimos como un quehacer natural, parte inherente a la vida. Sólo se requiere cumplir unos años para que la escuela nos invite a entrar y así comenzar una de las aventuras más extraordinarias

de toda persona. Educarse, desplegar las potencialidades que trae consigo la naturaleza humana. Inteligencia, conciencia, libertad, memoria, imaginación, etc. se conjugan para construir conocimientos, valores, competencias, creaciones, autoafirmación y autonomía, en síntesis una persona educada con capacidad de insertarse en la dinámica compleja de la sociedad con derechos y responsabilidades que van creando el sentido y alcance de la vida personal, familiar, social, productiva, política, cultural, en resumen, la vida ciudadana.

Tan cercana y natural sentimos la educación que todos sabemos algo de ella, todos opinamos sobre ella, todos nos involucramos de diversas formas en ella.

En realidad es tan natural que la primera, fundamental y transcendental escuela es la propia familia, la que se conecta después con la escuela como organización sistemática e intencionada que completa desde otras dimensiones el proceso educativo de toda persona.

Esta dimensión tan cercana y natural que acompaña esencialmente a la educación, se torna en cuanto a sistema y proceso educativo de cada persona, en una organización tremendamente difícil, compleja y complicada porque de una u otra forma necesita activar y desarrollar de manera articulada, coherente y sostenida, el conjunto de elementos técnicos-pedagógicos, técnico-administrativos y psico-sociales que exige la bienandanza del sistema educativo de un país.

Como tal, el conjunto articulado de estos elementos en acción, están íntimamente relacionados y vinculados con el sistema económico, social, político y cultural global del que la educación es un componente clave. En esta relación se mueve un resorte muy importante para la educación.

Su razón de ser es construir personas, capacidades y valores nacionales, frente a una interrogante trascendental ¿qué educación, para qué desarrollo? ¿qué educación, para qué sociedad? Esta interrogante obliga a la educación a decidir por adecuarse e integrarse a un modelo de desarrollo y de sociedad que carga todavía con evidentes distorsiones y aberraciones o por conducir su acción a cambiar y transformar ese modelo en respuesta a los derechos humanos y al bienestar de toda la población. Decisión está muy complicada y muy difícil.

En este mismo contexto, la política educativa por muy comprometida que este con su función de cambio y de mejoría de la situación de la gente y desarrollo del país depende de la política global del país, de la política económica, fiscal, social, de salud, servicios básicos e incluso de la política internacional. La política educativa pues no tiene sentido sólo en sí y para sí. La educación está atravesada por la dimensión intersectorial y transectorial que le caracteriza.

Su quehacer en la dinámica de la construcción permanente de una nación está supeditado de manera particular a la política económica. Invertir en la gente, incrementar la inversión social en capital humano, (nutrición, salud y educación, etc.) adquiere una prioridad indiscutible, una especie de imperativo categórico.

Sin embargo, condiciones particulares hacen con frecuencia que este imperativo se reduzca a una simple intención y en ocasiones a un mero deseo si no a un discurso fácil y de moda, sobre todo, cuando el período electoral va tomando un ritmo indetenible. La educación se vuelve pues una tarea muy difícil.

Por otra parte, la misma organización del sistema educativo presenta dificultades y desviaciones particulares. Superar las exclusiones, aperturar oportunidades para todos, eliminar desigualdades y segmentaciones que se incrustan en las estructuras educativas, convierte a la educación en un campo de batalla para conquistar la equidad, calidad, pertinencia y eficiencia, objetivos substantivos e inalienables de la educación como derecho humano fundamental y como factor decisivo del desarrollo. La organización y gestión del quehacer educativo carga elementos de enorme complejidad. Basta acercarse a la disfuncionalidad que presenta con frecuencia cualquier modelo que asuma elementos claves de la descentralización educativa. Siendo el poder el trasfondo de la viabilidad o inviabilidad de la descentralización, los sistemas educativos se pierden en esfuerzos por acercarse o cuidarse de los reclamos que caracteriza a la descentralización. La complejidad asienta así su dominio.

De ahí los problemas que genera y aglutina la gestión educativa y dentro de ella la gestión pedagógica. Porque si nos adentramos en los terrenos de lo técnico-pedagógico comenzando por la concepción, organización, desarrollo y evaluación del currículum, nos topamos con una apretada madeja de complejidades casi insolubles comenzando por la propia organización de los aprendizajes y sus factores anexos como la formación y el desempeño

de los docentes, los materiales didácticos, los mecanismos de evaluación, el calendario escolar, la carga académica curricular y extracurricular, etc.

A lo anterior se puede añadir, más allá de las dificultades y complejidades señaladas, el hecho de constatar que pese a ser la educación un bien social fundamentado en un derecho inherente al ser humano, éste se ve privado de dicho bien debido al factor que genera mayor distorsión e injusticia: la pobreza. Esta al excluir a la persona de la educación la reproduce de manera sostenida. Esta es realmente la dificultad y complicación de mayor impacto que presenta la educación en nuestro país.

Por eso la educación humanamente tan sencilla y natural se convierte para mucha gente en una especie de castigo social.

23 de julio de 2006

### **Mis Bodas de Oro con Nicaragua 30/07/1956 – 30/07/2006**

Juan B. Arrien  
IDEUCA

La primera vez que escuché y vi escrito el nombre Nicaragua, fue en una clase de Geografía, allá por el año 1941 cuando aprendíamos cantando las capitales de los países. Nicaragua capital Managua.

A mis diez años era imposible que ni siquiera se acercara a mi imaginación que un **30 de julio de 1956**, con 25 años, Nicaragua se hiciera mía y yo de Nicaragua para siempre. Al día siguiente 31 celebramos el 400 aniversario de la muerte de San Ignacio de Loyola fundador de la Compañía de Jesús.

Uno vive a su país de distintas formas, desde distintas perspectivas y desde distintas dimensiones, todas ellas encarnadas en formas de vida.

La forma, perspectiva y dimensión de mi Nicaragua, es decir, de mi vida en Nicaragua es la educación. He recorrido con ella muchas leguas en un abrazo de amor inseparable. Poco importa la ruta seguida, pero mucho el amor que me ha acompañado en la travesía a veces por amplias avenidas, otras por estrechos senderos y en ocasiones por difíciles atajos.

El amor es algo compartido, es un dar recibiendo y un recibir dando como siento que es la educación. Profesor, alfabetizador, planificador, investigador, escritor, consultor, director, rector... El Colegio Centroamérica, la UCA, el Ministerio de Educación, la UNESCO. Poco importa las llegadas y salidas en la ruta recorrida, siempre que haya sido la ruta de la educación. Y así ha sido. Continúo en ruta haciendo camino al andar. Es lo fascinante de la educación. Por mucho y largo que caminos siempre queda camino por hacer y por andar.

Es la utopía necesaria ayudando a construir la utopía humana, la utopía ciudadana, la del desarrollo humano, la del bienestar de todos, la de la justicia y la paz, la de la humanidad solidaria.

Ese es el horizonte que lo ves cerca, palpable, en la interacción con la gente con la que compartes el proceso educativo, y que lo ves lejos cuando compruebas que se te aleja de tus grandes aspiraciones, de tu afán impaciente, de tu trabajo comprometido, de los reclamos de la población a educarse y de los imperativos de un pueblo para gozar de bienestar y desarrollo.

Es cuando la utopía y su horizonte se convierten en una extraordinaria aventura del espíritu, retando a su fuerza y a su tenacidad indetenible. Es el espíritu el que sale al frente de los obstáculos, el que alienta las innovaciones y los resultados educativos, el que hace seguir el camino... La educación no se detiene, siempre tiene prisa porque es un derecho fundamental de la gente, su vida y su desarrollo.

Ser educador. No se trata sólo de una profunda vocación (llamamiento interior) ni tampoco de una elevada profesión (acto de fe), se trata además de un **imperativo ético** con la particularidad que vocación, profesión e imperativo producen y se tornan en gozo, en felicidad, en recompensa plena. Uno lo constata y vive cuando la educación se hace gente con capacidades y potencialidades desarrolladas, cuando se hace valores que recrean y dan sentido a la vida ciudadana, cuando se hace competencias que impulsan el desarrollo para el bienestar de toda la población.

En ese momento la vida del educador se traduce en una síntesis silenciosa, de gozo y de satisfacción, es cuando su palabra creadora se calla para escuchar las voces vivas de tantos que la hicieron propia en su proceso educativo.

Después de 50 años, la mayoría de ellos dedicados directamente a compartir el proceso educativo con tantos y tantas educandos y educandas, de moverme con pasión y trabajo para construir e innovar el proceso educativo nacional, me acompañan un gozo inmenso y una tenue tristeza. Nicaragua y su educación me han dado todo, yo le sigo respondiendo con mi vida de educador, pero la educación del país reclama más pensamiento y acción para convertirla en la plataforma adecuada del capital humano que necesita y se merece Nicaragua. Deseara llegar a tiempo para vivir esa transformación.

30 de julio 2006

### **Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) desde la naturaleza humana y sus derechos**

Juan B. Arrien

Los ODM constituyen derechos humanos básicos pero fundamentales en cuanto conforman una plataforma original y necesaria de los Derechos Humanos en amplitud y profundidad.

Los Derechos Humanos son en última instancia la realización plena del ser humano, en tanto su fuente original y su finalidad es la naturaleza humana en su dimensión de persona individual y social.

La naturaleza humana está dotada de propiedades que definen su carácter específico y único en el universo de los seres vivos. Es un organismo vivo, físico con inteligencia, libertad, conciencia, capacidad de reproducción, de creación, de convivencia, de acción, de amor, etc, realidad de potencialidades que necesitan ser activadas mediante procesos que los convierte en factores socializadores y de acción en contextos y circunstancias particulares.

Este conjunto de propiedades físicas, psicológicas, espirituales, ontológicas de la naturaleza humana son por esencia propiedades y facultades de socialización-acción con el imperativo de su realización y la garantía de dicha realización, adquieren realidad y valor cuando se realizan.

Esto significa que el ser humano en razón de su ser, es decir, sin que se le conceda dádiva o privilegio alguno del exterior, posee una serie de derechos y responsabilidades que le acompañan intrínsecamente. Ese conjunto

de imperativos propios de la naturaleza humana social **son los derechos humanos** que partiendo de su núcleo óntico original se despliegan en círculos concéntricos en correspondencia al amplio espacio del desenvolvimiento continuo que vive el ser humano en comunicación con sus pares y en la dinámica del constante cambio y perfeccionamiento de la sociedad de la que son parte viva y activa.

De esta manera, esos derechos y responsabilidades inherentes al ser humano toman fuerza y se expresan como derechos civiles, económicos, políticos, culturales, de desarrollo, de los pueblos, de tercera generación...

La naturaleza humana se hace realidad en todos y cada uno de los seres humanos, todos somos ontológicamente iguales, somos idénticos en cuanto a seres humanos y diferentes en cuanto a personas individuales, somos a la vez universales y particulares.

De ahí que los derechos humanos sean universales, sus raíces están en la propia naturaleza humana, son por tanto inseparables, inalienables de ella. La amplitud y riqueza de la naturaleza humana los hace interdependientes y complementarios conformando una verdadera unidad óntica y ética.

La propia naturaleza expresa el conjunto de sus necesidades y potencialidades en forma de una espiral y escala de desarrollo y de prioridades desde lo suyo primario como la vida, el alimento, el afecto hasta lo suyo en progresivo perfeccionamiento, como la educación, la equidad de género.

En este marco ontológico y social, firme, coherente y dinámico de la naturaleza humana tienen su origen, su razón de ser y su alcance los derechos humanos.

Los objetivos de desarrollo del milenio (ODM), con sus respectivas metas, constituyen imperativos básicos que dan origen y salida a derechos humanos fundamentales, es decir, a la naturaleza humana hecha ya persona, gente, comunidad, sociedad, pueblo, país, nación, humanidad, en síntesis, ciudadanía universal.

Es profundamente significativo que la Asamblea General de las Naciones Unidas en la alborada del nuevo siglo XXI, el año 2000, siglo que parece dominar con el pensamiento, la ciencia, la economía, la comunicación y la tecnología, todas las rutas del desarrollo, haya concentrado su atención,

su poder, su legitimidad y su mandato en realidades básicas inherentes al ser humano como los grandes objetivos del desarrollo del milenio. La asamblea general ha comprendido de manera particular y urgente al mundo humano desde un horizonte de desarrollo pero también desde la plataforma indispensable de los derechos humanos cuya negación lacera al ser humano e impiden su desarrollo.

Los ODM se centran en reducir la pobreza, el hambre, la mortalidad infantil y materna, universalizar la educación primaria, la equidad de género, proteger el medio ambiente y garantizar el desarrollo de todos. Alimento, salud, educación, género, medio ambiente y desarrollo. La ruta está trazada pero el terreno está todavía virgen, ocioso y en cierto modo impenetrable en amplios grupos de la población.

Se trata de objetivos humanos básicos. Indispensables para que el ser humano se realice y desarrolle como tal. Negarlos en la práctica, es negar la viabilidad del ser humano, el derecho a ser plenamente humano.

Por eso el Sistema de las Naciones Unidas a través de sus Organismos y Agencias ha asumido los ODM como el principio y fin de su quehacer universal humanitario y de desarrollo, acompañando y compartiendo con todos los países y gobiernos este extraordinario imperativo emanado de la naturaleza humana en forma de sus derechos y responsabilidades y programado como tarea clave del siglo XXI por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

El Sistema de las Naciones Unidas está moviendo todos los resortes para que los ODM sean asumidos en Nicaragua en su verdadero carácter político, es decir, como el compromiso y quehacer de toda la polis, de toda la sociedad, encabezada por quienes administran el poder en sus diferentes versiones y niveles, poder cuyo origen y destinatario son las personas, la gente, los ciudadanos en quienes radican los derechos humanos fundamento de los objetivos del Desarrollo del Milenio.

Se trata en definitiva de formular y ejecutar un programa de gobierno y de país cuyos nervios vivos sean los Objetivos de Desarrollo del Milenio activando la estructura orgánica de los Derechos Humanos.

06 de agosto de 2006

## Los jóvenes en la educación rural

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Me correspondió presentar este tema en el Foro Nacional de Juventudes Rurales 11/08/06.

El tema tiene un sentido y alcance muy importantes tratándose de los jóvenes y su educación, los que a su vez adquieren una importancia particular al estar referidos al sector rural.

Para fundamentar la pertinencia de algunas estadísticas educativas referidas a la oferta educativa actual para los jóvenes rurales, conviene establecer algunos principios inspiradores del desarrollo rural en cuando destino inmediato y final de la educación del joven rural.

Para ello hago propias ideas que a este respecto ha trabajado con acierto y precisión mi colega el Dr. Rafael Lucio Gil.

El desarrollo rural debe tener un carácter endógeno potenciando las capacidades propias partiendo de sus expectativas locales y de sus habitantes en tanto lo rural no se reduce a un territorio sino al conjunto de relaciones sociales que se establecen y realizan en él.

Esas relaciones incluyen una dinámica de empoderamiento de lo local orientado a impulsar la articulación interna y externa de las economías territoriales las que exigen la coordinación con las políticas macro y sectoriales entre los organismos y agentes del desarrollo a fin de contar con un Plan estratégico y una ley de Desarrollo Rural como factores potenciadores de la producción para el consumo interno de los recursos naturales y del medio ambiente activo importante del desarrollo.

Estos puntos de partida tienen relación inmediata e intrínseca con la educación. No es consistente una política educativa sin tener en consideración el territorio concreto y tomar en cuenta los distintos agentes, culturas, etnias y diferentes sectores sociales involucrados, a fin de responder a una visión multifuncional del campo con apoyo de nuevas tecnologías que potencien las capacidades endógenas.

Esas características, naturaleza, historia, cultura, capacidades y haberes, etc., anuncian que la mejor inversión para el desarrollo rural es la del capital social, inversión que en términos educativos precisa articular la educación inicial, primaria, secundaria, técnica, agrícola y universitaria como un continuum manteniendo las raíces e identidad rurales de los diferentes factores que los componen.

En resumen, se trata de que la educación dinamice estos cuatro ejes: el humano, el social, el productivo y el ambiental de forma interconectada y articulada en tanto constituyen una unidad pues se necesitan y se complementan mutuamente.

Es precisamente desde esta perspectiva que conviene ubicar y valorar en su verdadera dimensión e impacto la oferta educativa actual para la juventud rural.

Un rápido recorrido por los datos disponibles, la oferta educativa en términos cuantitativos nos proporciona determinadas señales para aprovechar al máximo la presencia joven en la educación formal rural en los ámbitos de secundaria, educación técnica agropecuaria-forestal, educación básica de jóvenes y adultos y educación terciaria.

En la educación secundaria la matrícula en el sector rural suma 96.570 estudiantes, 49.342 mujeres y 47.230 varones, o sea algo menos del 25% del total.

2,655 estudiantes están involucrados en la educación técnica agropecuaria-forestal de los cuales 1,441 lo hacen en los CETA públicos.

Por otra parte alrededor de 60,000 participan en el programa de educación básica de jóvenes y adultos, programa que constituye una alternativa educativa de impacto social y productivo importante.

En cuanto a la educación terciaria, la presencia de universidades en casi todos los departamentos del país, aunque muchas de ellas sean privadas, constituye una estrategia que abre oportunidades más cercanas al joven rural.

No se dispone de datos precisos sobre el número de jóvenes rurales que acceden a la educación universitaria ni se ha hecho un estudio a fondo sobre

cuántos de los programas de educación terciaria tienen relación directa con el desarrollo rural.

De lo anterior se puede calcular, aunque con las reservas de caso, que la demanda educativa rural actual vista exclusivamente desde la oferta, se aproxima a 170.000 jóvenes rurales entre los 14 y 25 años.

Ante este potencial humano y al contrastar los principios y ejes inspiradores del desarrollo rural con la oferta educativa real, las preguntas de fondo toman las siguientes direcciones: ¿Está la educación concebida y organizada para el desarrollo rural?, ¿Qué educación se ofrece en el sector rural y para qué desarrollo?, ¿Contribuye y cómo al desarrollo rural el estudiante rural educado?, ¿Cuántos de ellos dedican al desarrollo rural sus conocimientos, competencias, valores adquiridos comenzando por permanecer o retornar a su lugar de origen?

De estas preguntas y reflexiones se pudiera concluir que la relación educación y desarrollo rural, estudiante rural joven y desarrollo rural concentran disociaciones importantes en la perspectiva de un país que necesita volver con nueva visión la mirada al campo, su potencial y su generosidad productiva.

Una serie de iniciativas estatales y privadas se mueven en el país a fin de promover y diversificar la producción tanto para el consumo interno como en la perspectiva de la exportación.

Pese a todo, el campo va tomando nueva vida y ésta produce esperanza. En este nuevo despertar es de suma importante que la educación prepare a los jóvenes rurales como potenciadores del desarrollo rural. Se trata de un gran desafío, pero recordemos que se van acercando a 200.000 los jóvenes que estudian en el sector rural ¿Cómo potenciar ese potencial cuyo destino final sea el desarrollo rural para un desarrollo equitativo nacional, económico y social.

27 de agosto de 2006



## Educar el proceso electoral

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

El proceso electoral se apodera, en gran medida, de la atención y pasión ciudadanas pero no siempre se convierte en educación ciudadana. Existen muchos elementos en contra pese a ser el proceso electoral una lección extraordinaria de educación ciudadana.

La oferta electoral crea, según algunos analistas políticos, lo que ellos denominan, una plataforma de mercado, es decir, se mercadean candidatos y con ellos todos los elementos y factores que los colocan en las grandes vitrinas de los medios. En estos se amontonan imágenes, promociones, promesas, propuestas, ofensas, descalificaciones lindando con mentiras, etc. envueltas y disfrazadas por la magia de la publicidad y el implacable poder de los intereses. La competencia en el mercado electoral es apremiante porque la conquista del poder tiene un gran costo que vale la pena pagar calculando su rentabilidad y su tasa de retorno política y económica.

La población consume, unos con vehemencia llegando al odio, otros con acentuado escepticismo, unos con esperanza y otros con desaliento avalado por la experiencia, la información que mueve el mercadeo electoral.

De hecho, temprano o tarde, la gente se rinde ante la avalancha y la fascinación política aceptando que algo nuevo puede surgir en beneficio de sus derechos fundamentales y de sus expectativas inútilmente alimentadas. Nunca la desesperanza es completa, siempre el espíritu alienta la esperanza, el agua siempre encuentra una salida. En este campo de operaciones políticas la sociedad se divide, la comunidad se altera y la persona se siente zarandeada.

Aparece la inestabilidad apoderándose de las instituciones y la inseguridad en los programas de desarrollo. La sociedad y sus instituciones viven una fatiga temporal que les resta fuerza, aliento e ilusión.

Este es curiosamente el complejo trazado en el que se ha impuesto la democracia representativa, este es el curso del río democrático en nuestro país. Sus aguas, tradicionalmente agitadas por los desbalances entre la propuesta y la respuesta política a las necesidades, derechos y responsabilidades de la

población, en ésta coyuntura electoral de intensos aguaceros políticos, el río democrático sale de madre ocasionando inundaciones que dejan importantes huellas humanas y sociales.

Frente a esta visión que dibujan los analistas políticos, el educador se pregunta ¿abona todo esto a la educación ciudadana?. Pese a todo ¿genera nuestro proceso electoral educación ciudadana?. Nadie duda que un proceso electoral, dentro de los cauces verdaderamente democráticos, constituye un importante hecho educativo en tanto cada ciudadano se siente miembro de una comunidad que debe escoger y depositar su confianza y representatividad en determinadas personas como responsables de la gestión pública y administradores del poder en beneficio de la colectividad de la que emana.

Este hecho esencialmente educativo implica, desarrollar la reflexión y el análisis detenido tanto sobre la precaria situación de la mayoría de nuestra población como del contenido preciso y viabilidad real de las propuestas políticas así como de la calidad humana, moral y de estadista de los candidatos. El hecho de elegir a quienes gobernarán exige afinar los criterios para tomar decisiones personales de enorme transcendencia para el país y en él para los grupos de población más vulnerables y más estratégicos para el desarrollo equitativo y el bienestar compartido.

El hecho de elegir alienta el compromiso ético respecto a la responsabilidad de cada ciudadano para decidir por un proyecto económico compatible con la superación de la pobreza y de las disparidades que martirizan a grandes mayorías de la población.

Para esto es necesario desterrar el juego compulsivo de las descalificaciones, mentiras y ofensas e incluso odios encaminados a denigrar a los adversarios políticos manejando estratégicamente los antivalores que oscurecen la lucidez y el equilibrio que necesita el ciudadano para cumplir con la responsabilidad de un derecho y una obligación de enorme transcendencia ciudadana.

La presencia viva de algunos antivalores en la lucha de los partidos por el poder deja una lección implícita muy peligrosa en muchos ciudadanos, sobre todo estudiantes: “que es necesario hacer uso de los antivalores para alcanzar el éxito”. Lección ésta que puede convertirse en una cultura social.

No obstante, un proceso electoral sólo será educativo cuando el conjunto de **factores asociados** a la decisión de cada elector esté acompañada de un

clima propicio, sano, veraz, alentador y ciudadano. Es pues necesario educar el proceso electoral.

Si gobernar es educar, según un viejo principio democrático, elegir a los gobernantes es educar a la ciudadanía.

Esto esperamos que acontezca en Nicaragua 2006.

03 de septiembre de 2006

### **Los Derechos Culturales, la Cultura y los Objetivos de Desarrollo del Milenio**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

A pesar del hecho de que todos los derechos humanos son indivisibles e interdependientes, los derechos culturales han recibido menos atención y están menos desarrollados y protegidos que los derechos civiles y políticos. Los derechos culturales han sido tradicionalmente entendidos como derechos relacionados a la creatividad humana y los derechos de las minorías culturales, lingüísticas o nacionales, cuando también son derechos basados en el concepto de cultura como pauta de comportamiento que integra elementos de memoria colectiva, tradiciones, fórmulas sociales, formas de creatividad humana y la subjetividad que da sentido a la noción de cómo nos dibujamos y cómo entendemos el mundo.

Quiere decir que el concepto normativo del derecho cultural se ha desarrollado con diferentes conceptos de cultura como el que incluye las artes, la literatura, el teatro y los museos.

El segundo concepto es la cultura en plural que incluye todas las manifestaciones y expresiones compartidas, por ejemplo la música popular, el deporte, la artesanía, la prensa popular, el cine, la televisión, la radio, etc.

El tercer concepto de cultura procede de la antropología, es decir, el estilo de vida de los individuos y las sociedades.

La cultura conforma un amplio abanico que va desde la alta cultura hasta las expresiones populares y las maneras de vivir de grupos determinados lo que posibilita por ejemplo poner la atención a las particularidades culturales de las minorías indígenas y otras comunidades.

Es importante esta amplitud y esta profundidad de la cultura y los derechos culturales por cuanto su significado etimológico apunta no sólo a un resultado, sino también a un rico proceso que supone momentos claves en el comportamiento, actitudes, desenvolvimiento, creencias, cosmovisiones, costumbres, etc. de muchos grupos humanos. Cultura viene con el significado de cultivar, es decir de algo dinámico que desata una concatenación de acciones orientadas al logro de un resultado o a la consolidación de una tradición.

Se trata a la vez de la acción y efecto de cultivar o de laborar para mejorar tal como sucede con el mejoramiento de las facultades físicas, intelectuales o mentales del ser humano a través de su formación. Este concepto de cultura referido a la dimensión individual se extiende a la cultura de los grupos a los que pertenece un individuo y por ende a la cultura de la sociedad. De ahí que la antropología cultural haya abierto otros espacios al entender la cultura como el conjunto de tradiciones (literarias, histórico-sociales y científicas) y de formas de vida (materiales y espirituales) de un pueblo.

Considero que es muy importante manejar con la amplitud del concepto de cultura los Derechos Humanos por cuanto su comprensión, aceptación, cumplimiento, promoción y defensa constituyen una importante ruta de acción y efecto de cultivarlos que a la postre han generado en la Humanidad una cultura ampliamente compartida. Los Derechos Humanos han ido creando una cultura como fundamento y referente del comportamiento y convivencia humana. Las distintas concepciones filosóficas, religiosas y humanistas se encuentran en los Derechos Humanos como el ámbito básico de convivencia mundial. Este concepto de cultura tomará en la normativa legal algunas diferencias que emanan del sentido más profundo de la cultura como son las formas de vivir, tradiciones, creencias, cosmovisiones de la gente.

En este contexto es oportuno penetrar en el sentido cultural que contienen los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Si bien se trata de reducir la pobreza y el hambre, de universalizar la educación primaria, de reducir la mortalidad infantil y materna, de garantizar la equidad de género, de enfrentar el peligro de VIH/SIDA, de asegurar un medio ambiente sano y sostenible

y de participar en el desarrollo equitativo como bienestar común, cualquier análisis en profundidad que se haga de ellos encontraremos en su contenido, alcance y forma de vivirlos y de enfrentarlos, elementos propiamente culturales sencillamente porque se ubican en formas de vida que será necesario superar y en formas de aceptar comportamientos de los grupos que ayuden a hacerlos efectivos.

La pobreza puede estar sostenida en actitudes de resignación y providencialismo culturalmente arraigados en determinados grupos que será necesario extirpar; el concepto de salud tanto en el sentido de cuidado como de curación está vinculada a costumbres ligadas a provisiones de la naturaleza y a relaciones humanas específicas que será importante aprovechar; la equidad de género se enfrenta a una estructura machista milenaria que requiere un cambio cultural enorme; la pandemia del VIH/SIDA no se valora en su alto grado de peligrosidad por la cultura dominante del consumo y el hedonismo generalizado; el deterioro sostenido del medio ambiente puede ser detenido por el concepto respecto a la “**Madre-Tierra**” de los grupos indígenas o convenciendo a la gente de que estamos destruyendo nuestra “**Casa Natural**”, ambas dimensiones culturales; el concepto de educación y de desarrollo entran en la dimensión de procesos culturales al mejorar las facultades físicas, intelectuales, morales y condiciones de vida de las personas. Así como los Derechos Humanos han constituido una cultura universal de principios, de convivencia humana, los ODM, en su relación con los grupos de personas a los que están referidos, encierran especificidades culturales propias que es necesario manejar con mucha sabiduría y cercanía con el sentir de la gente. No se trata sólo de programar acciones sostenidas para alcanzarlos, se trata para ello de penetrar en las vivencias, hábitos, costumbres y creencias de la gente para que sean asumidos como algo propio, como algo que sintonice también con su bagaje cultural.

17 de septiembre de 2006

### Decir siempre un sí al país

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

El Informe Delors a la UNESCO con el nombre de “*La educación encierra un tesoro*” (1996) aseguró que de los cuatro pilares que sustentan la educación a lo

largo de toda la vida, el más difícil y clave en el siglo XXI era el “*Aprender a vivir juntos*”. Los otros pilares “*Aprender a conocer, a hacer y a ser*” van construyendo rutas diversas con ritmos distintos, pero al “*Aprender a vivir juntos*” se le oponen explícitamente obstáculos tan fuertes que afectan a toda la humanidad, a cada país y en él, llegando al barrio, al vecindario e incluso a la propia familia.

En Nicaragua dichos obstáculos se evidencian de múltiples formas comenzando por un hecho de profundo significado social y cultural. Todos nos apresuramos a **hablar mal del país**, de descalificar al país, de expresar una visión extremadamente negativa del país, de sus instituciones, de la vida ciudadana y de la gente.

Sin duda predomina en el país una visión negativa que encierra cierto pesimismo del que brotan expresiones despectivas, divisiones, descalificaciones, violencias de diverso tipo y en todos los niveles.

Una mirada de conjunto al país encuentra efectivamente un **alto crecimiento** en lo externo, centros comerciales, negocios, bancos, rotondas, lugares de diversión, monumentos, vías, carreteras, vehículos, etc. y **reducido** en lo moral, ético, convivencia ciudadana, solidaridad como lo demuestran la hiriente pobreza, la violencia abierta y oculta, la exclusión social y las diferentes manifestaciones de corrupción.

En resumen, se observa un desarrollo moderno y de consumo progresivo y un deterioro sostenido en los valores personales y ciudadanos. Se está imponiendo el predominio de la lógica y sentido de las cosas sobre la lógica y sentido de lo humano.

Analizando el mensaje diario de algunos medios de comunicación y hablando con la gente, pareciera que el ser humano en Nicaragua no tiene un futuro ético. ¿Por qué hablamos tan mal de nuestro país? Me causa pena que así sea.

No obstante, como educador, sigo creyendo y constatando que en Nicaragua hay más aspectos dignos de admiración que de desprecio y por ende más aspectos para el optimismo sosegado que para el desaliento generalizado. Esto no impide que la brecha entre lo material y lo ético sea fuente de una preocupación profunda y sostenida sabiendo que un país lo construyen hombres y mujeres en plenitud humana, educada, profesional y científica. No

hay futuro sin hombres y mujeres humanizados y bien preparados. El futuro del país lo definen los seres humanos y a estos los define la educación.

En términos pedagógicos está comprobado que la opinión positiva o negativa del profesor respecto al estudiante influye positiva o negativamente en su rendimiento y desarrollo educativo.

Trasladando esa experiencia pedagógica a la vida ciudadana podemos afirmar que la opinión negativa que prevalece en muchos ciudadanos respecto al país repercute negativamente en la convivencia ciudadana y en el funcionamiento global de la nación. Estamos construyendo, como ciudadanos, una personalidad social defectuosa, la cual poco a poco permea a nuestra niñez y juventud, afecta al proceso educativo, llamado a crear y sustentar los valores humanos, morales, éticos y sociales.

Lo anterior encierra una extraordinaria importancia para la educación. Dentro de cada niño y de cada joven hay un ser humano, un ciudadano que tiene que crecer con la educación en su conjunto. Decir de distintas formas, y en forma generalizada un **no** al país atenta contra el verdadero sentido de país, de ciudadanía y frena el desarrollo de la identidad nacional. Esta actitud es socialmente deseducadora, porque es el país en su conjunto el educador más importante de la ciudadanía.

Como educador, creo firmemente que los hombres y mujeres con valores éticos y cívicos nos autocontrolamos, somos dueños de nosotros y de nuestro destino, por el contrario cuando faltan esos valores son otros los que nos controlan y determinan nuestro futuro como país permitiendo una peligrosa dependencia.

En las circunstancias actuales, incluyendo las vendetas electorales, circunstancias que resaltan una mirada negativa de país, no podemos descalificarnos como ciudadanos y por tanto como educadores pues todos somos educadores del país. Por eso se impone el imperativo ciudadano de decir siempre un **sí** al país, como lo hicieron los próceres y héroes a quienes les debemos nuestras Fiestas Patrias que llenan en gran parte el mes de septiembre.

24 de septiembre de 2006

## Un Proyecto Educativo desde los lemas electorales

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Quienes hemos transitado por el amplio espacio que ocupa la educación en un país, conocemos que desde su concepción, hasta sus resultados, se entrecruzan elementos políticos, técnicos, pedagógicos y de gestión que exigen acciones y decisiones de gran complejidad y creatividad.

La educación es un complejo andamiaje de múltiples variables interconectadas y dependientes acompañadas por una serie de factores asociados que resulta difícil ensamblar y articular.

Esto debido a que el origen y destinatario del quehacer educativo es siempre el ser humano, síntesis perfecta de potencialidades extraordinarias acompañadas a la vez de recurrentes necesidades que conforman el verdadero contexto del proceso educativo de las personas y del propio país.

Todo hay que pensarlo, organizarlo y ejecutarlo desde el ser humano en razón de su naturaleza inteligente, libre y social, elemento este último esencial de la vida de la sociedad en sus polivalente acción para crear desarrollo sostenido y bienestar de la población.

Con estos antecedentes teóricos, filosóficos a la vez que naturalmente humanos, me parece interesante pensar en un proyecto educativo que hiciera propios, en su contenido y alcance, los lemas centrales de la propuesta de cada uno de los partidos que apuestan y luchan por el poder en las elecciones de noviembre.

- La educación tiene que afirmar “**Primero Nicaragua**” puesto que su gran asignatura es la **realidad nacional** y su objetivo final en todo lo que se hace es precisamente la construcción de un país pleno puesto que “Nicaragua” no es un concepto abstracto sino que encarna a los cinco y pico de millones de personas, de carne y hueso que la conforman. “Primero Nicaragua” significa **primero la gente**. En este sentido Nicaragua es el centro del proyecto educativo.

- Siendo la educación un proceso cuyo origen y fin es el ser humano, la gente, dentro de la especificidad del desarrollo humano **“El Pacto limpio con la gente”** se presenta como la afirmación pedagógica por excelencia dado que el proceso educativo constituye el verdadero pacto creador, permanente, interactivo de la gente que como sujetos de su autoafirmación y desarrollo conforman el capital humano compartido, verdadero concepto de participación, para que sucedan cosas bellas en Nicaragua. La educación es el cultivo activo y permanente de una acción compartida desde la gente, con la gente y para la gente a fin de construir la Nicaragua equitativa de todos y para todos.
- La educación se define y caracteriza como la gran aspiración y oportunidad de toda persona, de cada ciudadano, de la gente, del país en general, oportunidad que se va dosificando y aplicando **“sembrando oportunidades”**, diversas en calidad y en relación a las capacidades y necesidades concretas de la población. La educación constituye una creativa acción personal que aprovecha las oportunidades que están sembradas en conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, competencias y valores que se activan a favor de un país en el que se siembran oportunidades, que está sembrado de oportunidades pero que requiere de hacerlas visibles y viables. La educación aprovecha y a la vez crea oportunidades que abonan el desarrollo.

La educación centrada en el ser humano y en razón de su acción sistemática, progresiva e intencionada para crear y desarrollar potencial humano para el desarrollo y bienestar de toda la población es por naturaleza un **continuum** que debe conformar una unidad articulada y eficiente tanto como proceso educativo de cada persona como continuum de país a lo largo de la vida mediante un sistema educativo coherente y renovado. Uno de los mayores obstáculos de la educación en general es su fragmentación orgánica y pedagógica expresada en grandes desperdicios e indicadores de ineficiencia y de baja calidad. **“Nicaragua unida triunfa”** tiene relación directa con la naturaleza de la educación la que en razón de su necesaria unidad y articulación como sistema garantiza resultados educativos más pertinentes para las personas, grupos de población y para la propia nación.

La educación es esencialmente cambio dentro de su carácter de unidad en razón de sus objetivos y fines generales y nacionales. La educación es un organismo vivo y como tal es intrínsecamente cambio, crecimiento, desgaste, renovación, transformación. El cambio en sí no es bueno ni malo,

lo será según su finalidad, su proceso, sus resultados y beneficiarios, que desde la perspectiva de la educación están definidos por su impacto en el desarrollo humano expresado en la vida política, social, cultural, económica y democrática a favor de la gente, cambio que entraña la erradicación de todo aquello que obstaculiza el bienestar de la gente y de la nación. **“Alternativa por el cambio”** recoge claramente un imperativo clave de la educación.

El presupuesto de este imperativo es **“no hacer más de lo mismo ni hacer mejor algo de lo mismo, sino hacer algo nuevo, algo distinto”** apelando a la creatividad, a la voluntad política y a un buen gobierno. Alternativa por un buen cambio encaja también con la necesidad permanente del cambio en la educación, cambio que debe superar con creces la adaptación e integración mecánicas del modelo económico-social prevalente debido a las disparidades económicas y sociales que ha ido generando en nuestra población. Se trata pues de un cambio que cambie el rumbo que ha traído el modelo de crecimiento económico dominante en el país.

Como se puede observar, cada propuesta de las diferentes opciones de gobierno que presentan los partidos en contienda electoral, **constituyen elementos claves de una propuesta educativa nacional**. Si pudiésemos articular el transfondo y alcance de los cinco lemas electorales, tendríamos un proyecto educativo excepcional. **Primero Nicaragua, Pacto limpio con la gente, sembrando oportunidades, Unida Nicaragua triunfa, Alternativa por el Cambio**. Cinco pilares para fundamentar un verdadero proyecto educativo y de nación.

La pena es que difícilmente los podemos juntar...

8 de octubre de 2006

### **El gran desafío para la nueva administración de la Educación: cambios radicales de sentido**

Rafael Lucio Gil Ph. D.

El país y su educación se encuentran ante las elecciones del 5 de noviembre. Aún las propuestas electorales deben incorporar el componente educativo con todos los elementos que corresponden, acompañados de una lógica y voluntad política de cambios profundos, en la medida que las plataformas

electorales visualicen la educación como motor del cambio social, cultural y económico del país. En los últimos años una nueva cultura de transparencia ha asomado tímidamente a las puertas. Mientras de 1990 hasta 1999 privó el afán por ocultar la profunda problemática educativa que se venía acumulando, sobrevalorando los resultados, prohibiendo la crítica y ocultando los problemas a la sociedad, a partir de ese año y bajo el referente del Plan Nacional de Educación, las autoridades educativas, desde el nivel central, comenzaron a compartir con la sociedad la problemática existente, aunque con poco éxito por tener que competir con un paradigma fuertemente asentado en las Delegaciones y Centros Educativos, que aún resiste a “decir la verdad” sobre la realidad. Se trata, a nuestro juicio, del mayor cáncer que ha venido dañando profundamente a la educación.

Son varios años que el Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana IDEUCA viene realizando cursos de postgraduada en todo el territorio nacional, en cuyo marco los participantes (delegados, directores, asesores pedagógicos, directores, profesores, educadores de ONG's y de alcaldías) han investigado y tomado el pulso a la realidad educativa, para desde sus logros, potencialidades y desafíos formular propuestas de desarrollo de la educación. En estos diagnósticos la realidad educativa clama con gritos desgarradores pidiendo cambios urgentes y profundos. La última experiencia desarrollada acaba de concluir con la participación de delegados de Consejos Escolares (directores, padres-madres de familia, maestros/as) de siete centros educativos del Distrito 6 de Managua, y el concurso de las voluntades del organismo CAPRI, la Delegación Departamental del MECD, IDEUCA y Save the Children Noruega. El contenido del curso se centró en construir un referente teórico actualizado sobre las categorías educativas de equidad, pertinencia, eficiencia y calidad, enfocando los esfuerzos hacia la construcción del Plan de Desarrollo Educativo. En la medida que los equipos de investigación construyeron el diseño y desentrañaron la realidad educativa, desarrollaron profundos cambios en sus conciencias y compromiso.

*Las principales lecciones que se pueden extraer de estas experiencias son éstas:*

*a) Desde el ámbito externo a los centros escolares:*

- La realidad de pobreza y desempleo de amplios sectores sociales está alejando a las familias de las oportunidades educativas, sin estímulos que les ayuden a comprender la importancia de la educación para salir de la pobreza. El círculo vicioso de la pobreza se cierra cuando los

más pobres no colaboran en la educación de sus hijos y las tareas del estudio, reproduciendo de esta forma, nuevamente, la pobreza. La falta de una escuela de padres les impide comprender la importancia trascendental de la educación y la responsabilidad que tienen en ella. Esto hace que los estudiantes no cumplan con las tareas escolares y que los centros educativos sucumban ante esta problemática sin capacidad ni creatividad para contribuir a resolverla.

- Los centros educativos que no cobran algún tipo de arancel son la excepción y no la regla. Ante la imposibilidad de las familias pobres (gran mayoría) de no poder cumplir con estas “cuotas voluntarias” y constantes demandas de aportes económicos, cada vez son más los padres de familia que deciden retirar a sus hijos de la escuela.

*b) Desde el ámbito interno de los centros educativos:*

- Las transformaciones curriculares y metodológicas que se llevan a cabo no ingresan a las aulas de clase ni proporcionan los materiales de estudio necesarios. Acaban siendo simples “reformas de papel”.
- La oferta educativa no es pertinente con las necesidades y expectativas de las familias. Mientras muchas de éstas quisieran que sus hijos se habilitaran técnicamente para lograr un trabajo, la educación que reciben es precaria y desvinculada del ámbito laboral y la vida cotidiana.
- Los recursos que reciben los centros para funcionar son tan exigüos que a los centros les es imposible funcionar con tales condiciones deprimentes. Aún son muchos los niños, niñas y adolescentes que no ingresan a ningún centro educativo y buena parte de los que ingresan abandonan el centro, principalmente, en primer grado y los grados subsiguientes. El grado de *desperdicio educativo* es sumamente elevado; de esta manera el problema es doble, pues no sólo los centros no cuentan con un presupuesto indispensable, sino que el que reciben lo desperdician por dos vías: el elevado índice de abandono, unido al elevado número de alumnos que repiten grado y ocupan el lugar que de alumnos nuevos. La tasa de supervivencia educativa es cada vez más baja.
- La aplicación de las pruebas oficiales de Español y Matemáticas a estos grados de Primaria arrojaron datos alarmantes, en tanto el 70% o más las reprueban. Las metodologías de enseñanza continúan siendo tradicionales

y desmotivadoras. El acompañamiento pedagógico al profesorado es inexistente, el magisterio se siente desmotivado, mal pagado y sin ningún tipo de reconocimiento ni aliciente.

- El clima psicosocial de los centros educativos, las relaciones humanas entre el personal directivo y docente y las formas de violencia que se dan en las aulas, presentan un escenario desolador y frustrante para maestros y estudiantes.
- Los recursos didácticos que obtienen los centros no son utilizados por el personal docente en las aulas. La planta física de más del 50% de los centros es inapropiada, con aulas que se interfieren entre sí y una relación maestro- alumno excesivamente alta.

Todos estos factores compiten para anular las potencialidades existentes en los centros educativos, en los que la gestión educativa resulta completamente inefectiva para aprovecharlas. La educación se está derrumbando, con la diferencia que ahora ya no está prohibido decirlo y que la conciencia colectiva está más clara. Falta actuar en consecuencia. Frente a esta realidad, el país, los partidos políticos, el magisterio, la sociedad civil, el Ministerio de Educación, las Universidades no podemos callar, es preciso comprometernos con un cambio de lógica, demandar a quienes gobiernen un COMPROMISO ÉTICO Y TÉCNICO CON LA EDUCACIÓN, una TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA PROFUNDA, un CAMBIO DE LÓGICA Y DE RUMBO con: políticas articuladas con las políticas públicas, movilización nacional que sensibilice y motive a la participación de todos, recursos económicos en proporción con las necesidades, articulación efectiva de los centros con la comunidad; ofertas educativas pertinentes, condiciones dignas y preparación de calidad para el magisterio, centros educativos dignos, gestión educativa de nuevo tipo, metodologías y medios de enseñanza actualizados en acción, buena gobernanza educativa desde el nivel central hasta el local y, finalmente, algo imprescindible que echamos de menos: *vocación y pasión de los dirigentes y funcionarios comprometidos en invertir la lógica educativa en consonancia con el país que queremos.*

8 de octubre de 2006

## Propuesta-Respuesta; Oferta-Realidad La educación en la Mesa Electoral

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

El clima electoral genera las más diversas reacciones psicológicas, personales y sociales. En términos psicológicos su trazado varía: esperanza, expectación, ilusión, duda, incertidumbre, apatía, desconcierto, cansancio, hastío...todo ello sin poder ensamblar razón, sensibilidad y emoción. La lucha electoral está acompañada de cierto desbalance mental y emocional de la gente. El país pierde momentáneamente su punto de equilibrio, apenas sabe de donde viene y sobre todo ignora a donde va...

El desconcierto lo proporcionan los distintos elementos que hacen a un país y que hacen funcionar un país, elementos que pasan en forma de ráfagas por los oídos y olfato político de los ciudadanos: economía, educación, salud, impuestos, energía, turismo, inversiones, empleos, tratados comerciales, política internacional, formas de gobierno, prioridades nacionales, etc. Toda una feria de elementos en forma de ofertas, de ordinario aisladas del cómo hacerlas viables y efectivas.

Este complejo cuadro tiene su expresión específica en la educación, con la particularidad que ésta parece ofrecer a los ojos de las fuerzas políticas un espacio estrecho para la innovación y para moverse rompiendo cauces ya previamente definidos por la tradición.

No obstante, la educación constituye quizás el ámbito más amplio de acción innovadora dentro de sus variables fundamentales porque todas ellas son permanentemente inagotables. La equidad, la calidad, la pertinencia, la eficiencia, en todos los niveles y modalidades, ofrecen espacios precisos para un cambio significativo de rumbo hacia su mejoramiento y su transformación apelando a la creatividad y al compromiso social.

Pese a esta circunstancia favorable aún se perciben tímidas decisiones concretas en las propuestas educativas electorales, cuando se enfrentan a los indicadores, sin duda preocupantes, incrustados en nuestro sistema educativo.

Teóricamente se acepta y defiende que la educación es un derecho humano fundamental emanado de la propia naturaleza humana que en términos de la legislación positiva afirma que es función **indeclinable** del Estado hacerlo efectivo. ¿Hasta dónde llega en la práctica este derecho?

Todo el mundo y también los gobiernos oficialmente repiten que la educación es factor clave y decisivo para el desarrollo humano el incidir en la vida política social, cultural, económica y democrática de nuestros pueblos. La educación es el soporte del continuum educativo de país y de su desarrollo global. Pero ¿qué tipo de desarrollo se está dando en el país?

Cada día con mayor claridad se entiende que la educación no depende ni se puede cambiar solamente desde dentro de ella misma pues el grado de desarrollo de un país y las condiciones básicas para enseñar y aprender dentro y fuera del sistema escolar no dependen de la política educativa sino de las Políticas, de la Gran Política en su conjunto. La política económica, la política fiscal, la política social, la política exterior, la política de cooperación internacional inciden, se hacen presente directa o indirectamente en el cada día de la labor educativa, de la escuela y del aula. La educación por tanto debe ser enfrentada desde su transectorialidad.

La experiencia histórica confirma la diferencia que existe entre la propuesta y la respuesta educativa, entre la oferta y los medios para convertirla en realidad. Esta experiencia seguirá constatándose en el país de no mediar una aceptación seria, responsable, ética del carácter, potencial propio e incidencia de la educación en el desarrollo de las personas y del país y de no mediar acciones firmes para acercar la respuesta real a las propuestas que se aceptan naturales en la justa electoral.

Para tal fin sería necesario aplicar con rigidez cuatro variables con sus respectivos indicadores mediante los cuales medir si efectivamente se acercan propuesta-respuesta, oferta-realidad.

Estas variables son: **asequibilidad**, en el sentido de disponibilidad, **accesibilidad**, **adaptabilidad**, y **aceptabilidad**-

Sin tener espacio para aplicar detalladamente estas cuatro variables a nuestra situación y perspectiva educativa concentro la atención, al menos en lo que se refiere al derecho a la educación. Pongamos atención más precisa

en alguna de ellas aunque las cuatro constituyen una perfecta unidad y son complementarias entre sí.

¿Es asequible nuestra educación, asegura objetivamente los elementos para ofrecer educación a todos, al menos en el nivel de educación primaria?. Para ello se requeriría un presupuesto tres veces superior al actual, más y mejores escuelas con su infraestructura correspondiente, maestros bien formados y con condiciones sociales, laborales, salariales y profesionales apropiadas a su labor, materiales educativos básicos y suficientes, formas y mecanismos de gestión eficientes. ¿En qué medida se satisfacen estos requerimientos?

Basta sondear, no digo analizar estos indicadores y la conclusión fría y objetiva es que nuestra educación no está completamente disponible, ni siquiera para atender las demandas acostumbradas de la educación primaria en todo el país.

Si avanzamos en el recorrido de las variables señaladas, la **accesibilidad** nos presenta exigencias muy particulares.

En primer lugar la gratuidad absoluta, la que resulta casi imposible porque el gasto en educación va mucho más allá de no pasar de determinada cuota económica porque el obstáculo verdadero para gran parte de la población respecto a su educación es la inaccesibilidad económica crónica. La pobreza extendida en amplios grupos de población no permite comprar uniformes, zapatos, cuadernos, lápices, materiales educativos adicionales a los proporcionados por el Estado; la ubicación geográfica de la escuela obstaculiza a muchos niños y niñas por su lejanía acceder a ella, la inseguridad se une a la lejanía; la necesidad u oportunidad de trabajo se constituye en una disyuntiva que de ordinario sacrifica la opción por la educación...En el supuesto de que la educación cumpliera con el requisito de estar asequible o disponible para todos, no estaría accesible para todos.

En caso de que se cumplieran la **asequibilidad** y la **accesibilidad** no concluye ahí el derecho, el carácter y finalidad de la educación porque algo esencial de ellos es la **adaptabilidad**, es decir, la respuesta adecuada del proceso educativo a las aspiraciones generales y a las necesidades particulares de las personas y de determinados grupos de población por cuanto la oferta educativa curricular y los procesos de aprendizaje conducen a niveles educativos irrelevantes, de poca calidad y deficiente aplicabilidad. Toda persona tiene derecho a una buena educación.



De ahí que la **asequibilidad** y **accesibilidad** deban completarse con la calidad, relevancia, utilidad y aplicabilidad de los aprendizajes basados en una organización y desarrollo adecuados de los mismos. En este supuesto la oferta educativa, en cuanto a sus procesos y resultados, se hace **acceptable** para cada educando, para la población en general y para el país con perspectiva de presente y de futuro.

Como se puede observar la educación ofrece espacio en amplitud y diversidad para acercar propuesta-respuesta, oferta-realidad.

Educación que queda en **propuesta-oferta** sin la correspondiente **respuesta-realidad** no pasará más allá de la mesa electoral.

15 de octubre de 2006

### La problemática energética: Un cambio de rumbo desde la Educación Científica

Rafael Lucio Gil Ph. D.

La problemática energética ha trastocado al país. Instituciones, empresas, escuelas, universidades, todo se paraliza cuando no hay energía eléctrica. El país se detiene, el atraso avanza. Aunque quienes administran este recurso, posiblemente, no comprendan teóricamente qué es la energía, todos en la práctica sabemos los beneficios que podemos obtener de ella y lo indispensable que es para vivir y avanzar. Esta complejidad rememora los grandes obstáculos que la comunidad científica ha tenido que remontar, a lo largo de la historia del conocimiento científico, para construir modelos para explicar el significado de la energía. No es remoto que las instituciones y la ciudadanía sientan tanta confusión, si como, lo estudió el filósofo de la ciencia Gastón de Bachelard, este concepto es en el que la comunidad científica ha tenido mayores obstáculos para construirlo. Incluso, hoy, al consultar libros especializados, se confirma que muchos autores prestigiados continúan confundiendo el concepto y reviviendo viejos modelos caducos. Es la Energía, posiblemente, el concepto más complejo y escurridizo, a la vez que es el que toca más directamente nuestros hogares y nuestras vidas.

Pero más allá de las concepciones científicas confusas existentes, la confusión sobre la energía se multiplica en el país, cuando los distintos componentes

del sistema responsable de proporcionarla, caminan por vías paralelas sin encontrarse, sin dialogar ni responsabilizarse, desviando la problemática desde el productor hacia el distribuidor y el consumidor y viceversa. La falta de una visión sistémica, unida a la preponderancia que en este juego tiene el mercado, distorsionan el problema hasta tal punto, que la problemática se agranda sin visos de solución. En el fondo de esta confrontación, falta de visión sistémica y lucha de las partes, se encuentran visiones ideológicas encontradas, enfoques educativos de vieja data inconsistentes que han propiciado una perspectiva tradicional en el tratamiento de la energía. Veamos.

Dos paradigmas han entrado en conflicto en el mundo respecto a la energía. La preponderancia del paradigma tradicional nos tiene acorralados y, aparentemente, sin salida como país. Desde este primer paradigma, muchos países desarrollados y en vías de desarrollo, como el nuestro, han tomado *la oferta del mercado como punto de partida*. Tal perspectiva implicaría tomar en cuenta todas las fuentes energéticas importantes – combustibles fósiles, energía renovable, energía geotérmica, eólica, etc. – considerando las reservas, las ubicaciones geoestratégicas y el impacto probable de las innovaciones tecnológicas. Esta previsión, como sabemos, es un arte difícil que suele ser desmentida por los acontecimientos. Desde la segunda posición, el *paradigma del desarrollo de necesidades de la sociedad* se presenta como punto de partida, adoptando una visión que anticipe el futuro, de manera que, evaluando esas necesidades del desarrollo, se podría estimar la demanda de energía en el largo plazo. La energía y la educación científica, al respecto, representan un gran desafío para el país y el mundo en general, que viene acompañado de otros desafíos que van desde la nutrición hasta los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos y el respeto por el equilibrio ecológico. La energía, por tanto, no está sola, es necesario examinarla desde sus implicaciones en otros campos importantes para la ciudadanía. Los riesgos en juego son muchísimos: el agotamiento de combustibles fósiles, del carbón, del petróleo, del gas natural, del calentamiento global, todos ellos relacionados con el uso intensivo de esos combustibles. La Conferencia de Kyoto ya subrayó estos peligros, sin embargo, una tendencia común entre políticos, ingenieros y administradores de este recurso es que disocian estos riesgos entre sí e, incluso, no los toman en cuenta; así por ejemplo, si hemos de reducir el calentamiento global, lo que no se dice es que deberíamos consumir menos combustibles fósiles. La ausencia de una política energética podría llevarnos a utilizar, en el futuro, otras energías renovables, incrementando el riesgo de las disputas por la tierra y la proliferación de residuos peligrosos. Por ello, el país no puede darse el lujo de discutir el tema al margen de los riesgos, por lo

que es inevitable asumir una visión integrada de todos estos riesgos, los que son profundamente interdependientes entre sí.

Es claro que, desde “*el modelo productivista*” la lógica sería alcanzar un desarrollo por medio de la abundancia energética. Los riesgos que se presentan desde tal modelo son muchos y se acumulan inevitablemente. Mientras tanto, el “*modelo basado en el análisis de necesidades de desarrollo*” promovido a partir de 1980 por Amulya Reddy y José Godenberg, se centra en el ahorro energético y un análisis detallado de las demandas de servicios. Se basa en gestionar la energía basando sus predicciones futuras en las necesidades reales. Desde un pensamiento de los países del Sur, tal visión habría de comprometer, también, a nuestro país en un cambio de lógica para, no sólo resolver el problema por unos días, sino responsablemente tomar decisiones pensando en el futuro sostenible. Al comparar ambos modelos, cálculos realizados por el *Consejo Mundial de Energía* revelan una gran desproporción de consumo en los próximos años según sea el paradigma con el que se realicen los cálculos, lográndose ahorros sustantivos desde el segundo modelo. Desde una *posición de educación y política científica* es importante ver que, los productores de energía, no son los únicos culpables; el gasto energético depende principalmente, en primer término, de la planificación y despliegue que tenga la infraestructura de transporte, las viviendas, el desarrollo urbano, principales consumidores de energía. Resulta paradójico que, ciudades como Los Ángeles y Detroit, con baja densidad de población tengan un consumo elevadísimo de energía, y Hong Kong, Tokio con mucha mayor densidad de población, su consumo sea mucho menor; se trata de dos lógicas contrarias. La clave está en qué decisiones se toman en la infraestructura, cómo se planifica el desarrollo y en qué medida se debaten los problemas en democracia; son lecciones que nuestro país debería aprender. De hecho se ha demostrado ya que, el mercado, no es capaz de tomar estas cuestiones en cuenta ni efectuar los balances adecuados a largo plazo, pues sus intereses son otros. Ojalá que tomen buena nota el CONICYT y las universidades vinculadas al tema.

En tanto esta problemática sea discutida por todos los frentes y que el sistema educativo participe plenamente, lograremos que la responsabilidad la asumamos todos. Es necesario que tanto los productores de energía como quienes la distribuyen y quienes la consumimos, iniciemos una “*revolución cultural*” genuina, que se atreva a sustituir el enfoque exclusivamente orientado a la oferta por otro basado en el suministro de servicios en función de una demanda racional. Varios actores tienen en su mano la clave del éxito: *los esfuerzos del gobierno para integrar en sus decisiones las políticas, la información y la*

*educación energética, el compromiso de las compañías energéticas, productores industriales y servicios para adoptar una actitud responsable, una nueva actitud en los consumidores, y el compromiso de los países desarrollados para asegurar que los países en desarrollo se beneficien de sus experiencias.* Lo peor que nos puede pasar, desde los países del Sur, es continuar imitando las irracionalidades de los países del Norte. Nuestra forma de comportarnos ya no es sostenible, urge un cambio de lógica. La educación tiene la palabra.

15 de octubre de 2006

### La Educación Ciudadana, el más allá del resultado electoral

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Existen momentos en la vida de los pueblos en los que se cruzan dos situaciones interesantes, el desconcierto presente y la incertidumbre del futuro. Algo de eso parece llenar el ambiente electoral que nos rodea y acecha por todas partes y por todos los medios.

Esta vez el proceso electoral para muchos ciudadanos está muy cargado de desconcierto y de incertidumbre.

Los múltiples ensayos publicitarios en los distintos escenarios de la vida nacional, donde los candidatos a la Presidencia y a la Asamblea se maquilan con propuestas atractivas y se exhiben con armas destructoras contra el adversario, está creando un clima tenso, apasionante, en ocasiones con ciertos destellos de esquizofrenia social y política.

Como en la contienda electoral gana quien obtenga más votos de la ciudadanía, se va montando una especie de feria donde se exhiben la mayoría de los productos que hacen un país y hacen funcionar a un país desde la macro a la microeconomía, de la inversión a la energía, de la educación al empleo, de la tecnología a la producción, de la política fiscal al bienestar social, etc.

Todo se mueve en el mercado electoral y todo cabe en la substanciosa sopa de la oferta y propuestas electorales, la mayoría con escasa posibilidad de respuesta, presentadas por los partidos políticos más para fascinar que para convencer. Aquí cabe el dicho popular “el que mucho abarca poco aprieta”.

Pero más allá del ruido, colores, imágenes, de la propaganda electoral estarán los resultados de la votación ciudadana que no son sino la antesala de algo que desde su profundidad existencial espera la gente y todo el país sumergidos en un desbalance de tensiones y esperanzas. Muchos esperan contra toda esperanza ratificada esta por la experiencia vivida y acumulada durante los últimos 25 años.

Esperan empleo, educación, salud, seguridad, honestidad, etc. pero sobre todo un buen gobierno para beneficio de todos, al menos en cuotas razonables basadas en los aspectos positivos y sinceros que presentan las propuestas y ofertas electorales.

En el escenario de la contienda electoral con el telón clarioscuro de fondo, entre descalificaciones y ataques, entre recursos que rondan la ofensa y la mentira, aparece el juego de luces que iluminan elementos positivos por parte de cada partido político.

Como de costumbre somos muy proclives a criticar, a destruir, poco acostumbrados a ver lo positivo, sobre todo cuando la visión y el juicio objetivo quedan marginados por la pasión partidaria.

Después de la tempestad viene la calma, para mirar más allá de los vencedores y fijar la atención en el país y su gente, con la imperiosa necesidad de “poner al país en su sitio”, saneando y fortaleciendo las instituciones e inyectando el reconstituyente ético para superar la anemia moral que viene padeciendo.

La cultura helénica construyó su carácter ciudadano en la triada, justicia (dike), igualdad ante la ley (isonomía) y democracia. Estos tres inseparables pilares “ponen a un país en su sitio” con estabilidad y garantía para su funcionamiento y su desarrollo.

Esta sólida base institucional y ética sustentará nuestra vida ciudadana que con el correr del tiempo ha abierto nuevos cauces culturales, económicos y sociales y se mueve en la dinámica de la modernidad, de la globalización, del pensamiento científico y tecnológico, pero que inexorablemente deberá buscar el **bien común** y el **desarrollo humano** paradigmas que en nuestros días han completado la triada de la cultura política griega.

El más allá de la justa electoral se ubica, en último término, en la tarea de construir y sostener un proceso permanente de educación ciudadana en la que

el capital humano y el buen gobierno crucen las fronteras de las diferencias políticas y se encuentren unidos en la gente, sociedad, país, nación, comunidad que se llama Nicaragua con el principio de que “gobernar es educar”.

El proceso electoral se convierte así en un aprendizaje importante de cultura y de vida ciudadana.

22 de octubre de 2006

### Hacia una nueva cultura en la utilización del agua

Rafael Lucio Gil Ph. D.

Está bastante extendida la creencia en la ciudadanía, la academia, el gobierno y la clase política, que el agua es un recurso ilimitado del que no tenemos porqué preocuparnos, más aún, cuando la geografía de nuestro país compite con enormes masas de agua. Sin embargo, la realidad que nos circunda, cada día, en la capital y en los departamentos, nos indica que, cada vez más, el agua potable se encarece, escasea e incluso no está disponible para grandes sectores poblacionales del país. La realidad del país, al respecto, no se aleja de la grave problemática que se le presenta a otros muchos países. Tres factores fundamentales a tomar en cuenta están incidiendo en esta problemática en nuestro país: *el cambio climático natural, las variaciones de temperatura y el calentamiento global, y el impacto directo de la actividad humana.*

Si examinamos **los Cambios Climáticos Naturales** a los que están sometidos nuestros países, son muy variados y han durado milenios, experimentando, en las últimas décadas, las condiciones naturales y los recursos hídricos, relativa estabilidad. Algunos especialistas e investigaciones recientes realizadas esperan que estas condiciones persistan hasta el 2025. Por su parte, **las variaciones de temperatura y el calentamiento global** son ocasionados por la abundancia creciente de gases que se concentran en la atmósfera, lo que refuerza el efecto invernadero, a la vez que se produce un incremento constante de la temperatura del planeta. Los especialistas predicen que, tal efecto, se incrementará en los próximos años. En otro sentido, **el impacto directo de las actividades humanas** hace que el uso del agua para satisfacer necesidades de la población, la agricultura y la generación de energía eléctrica, provoca gran demanda del recurso, y la construcción de grandes embalses acelera esta evolución.

**Los modelos de análisis predicen situaciones catastróficas:** Los últimos modelos predictivos del *Informe Water Resources and the Beginning of the 21 Century*, basados en la extrapolación de la situación actual, indican que se han integrado nuevos factores a esta problemática, como el uso de tecnologías modernas y sistemas de irrigación avanzados, a pesar de los cuales, los resultados, al parecer, no han mejorado. Un análisis más moderno realizado por el Instituto de Hidrología de San Petersburgo, asume una metodología diferente basada no sólo en los datos, sino en el análisis de los factores; así, respecto al *porcentaje de agua disponible usada*, hacia el 2025, se prevé que los vectores climáticos y las condiciones socioeconómicas influyan por igual en la explotación de los recursos hídricos. Con respecto al *consumo de agua*, estos estudios predicen que, hacia el 2025, el 80% de la población mundial vivirá en áreas sujetas a fuertes presiones de los recursos hídricos. En cuanto al factor *disponibilidad de agua*, adquirirá dimensiones catastróficas en muchas regiones del globo, lo que ha de impulsar a nuestro país a tomar medidas responsables, tomando en cuenta que la disponibilidad de agua es un recurso vital que implica una restricción al desarrollo cuando es insuficiente.

**La cultura y educación prevalecientes en el país:** Desde la educación actual se ponen de relieve tres ideas profundamente arraigadas: *el agua es un recurso ilimitado e inagotable, el agua tiene un ciclo de perpetuo retorno, el agua es un regalo del cielo por lo que es un bien libre*.

**La demanda humana está sobrepasando el nivel de flujo natural del agua:** En las últimas generaciones, en nuestro país, se han producido cambios profundos en el volumen de necesidades de agua, en sus niveles de calidad y en la presión que se ejerce sobre los recursos naturales. Esta realidad hace necesario establecer una “*nueva cultura del agua*” Ante tales creencias, en primer lugar, es importante aceptar que este recurso no es ni ilimitado ni invulnerable, y que el agua se constituye, cada día más, en un bien que va más allá de su dimensión económica. Algunas de las razones para esta nueva conciencia de los límites de la naturaleza son, entre otras, las siguientes: en primer lugar, en muchos países *la demanda humana se está equiparando al nivel de flujo natural del agua*, por lo que las demandas llegan a exceder la capacidad de respuesta de la naturaleza. Un total de 21 países están explotando en la actualidad la mitad de sus recursos hídricos naturales. Algunas estimaciones hacen pensar que, para el año 2025, un total estimado de 33 países más podrían ya encontrarse en esta misma situación. Se constata, así mismo, que los costes del suministro del agua aumentan más rápidamente que la cantidad de agua empleada, a la vez que se prevé que, una parte de las reservas de agua

dulce conocidas, no estarán a la exclusiva disposición de los seres humanos, pese a las concepciones erradas que existen al respecto.

**Hacia un equilibrio entre el desarrollo y el consumo:** Por otra parte, es preciso que se dé una labor educativa en orden a lograr mayor conciencia con respecto a las interrelaciones existentes entre las funciones del agua, de manera que logremos comprender mejor la actividad humana en su interacción con ella antes y después de utilizarla. Está demostrado que el impacto acumulativo de la actuación de la ciudadanía sobre el agua, no se puede ignorar, ya que tiene *un efecto nocivo en la cantidad y calidad del agua*. Es preciso que la educación actúe desarrollando una nueva cultura de manera que *logremos un equilibrio entre el desarrollo y el manejo prudente de los recursos hídricos*. El agua no puede ser considerada únicamente en términos económicos, ya que se trata de una herencia natural compartida; por ello, el valor del agua no puede reducirse, tal como se está acostumbrando en el país, a su coste de producción. Ello implica que las pérdidas se deban reducir drásticamente. La aceptación del agua en el plano económico debería implicar que su coste cubra, no sólo la producción, sino también el reprocesamiento de la misma, una vez usada, para asegurar su conservación y reproducción.

**Una educación en contexto para preservar el futuro:** En conclusión es necesario incorporar en la educación formal, no formal e informal el estudio de este bien colectivo fundamental, sobre la base de los principios señalados. Esta *nueva cultura del agua* debe servir, sobre todo, para promover una visión que integre el agua en el contexto natural del país, para garantizar una relación equilibrada entre nuestros requerimientos hídricos y el impacto de nuestra actividad sobre ella. Los costes debidos al uso deberían ajustarse a las posibilidades naturales, en tanto las generaciones futuras serán quienes heredarán las consecuencias de nuestra irresponsabilidad. Este desarrollo de una nueva conciencia de la ciudadanía respecto al agua será uno de los indicadores de nuestro compromiso con el desarrollo humano y el desarrollo sostenible. Urge, pues, que los currículos educativos de ciencias, en todo el sistema educativo, incorporen el tema con un tratamiento actualizado y con sentido de país, más allá de los tópicos tradicionales que se vienen enseñando, de manera que los conocimientos se orienten, de forma práctica, a la adopción de esa nueva cultura sobre el agua, que no es otra cosa que una nueva lógica de comportamiento integral en el cuidado, protección y previsión del medio ambiente, con todos los recursos naturales que él encierra.

19 de octubre de 2006

## La decisión en el voto, educando la libertad

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

La libertad es una propiedad esencial de la naturaleza humana, la que más aleja a las personas de todas las demás especies. Ella constituye el núcleo más original y auténtico, la síntesis más radical del ser humano. Desde ella se va haciendo y construyendo la personalidad de cada persona. En ocasiones claves de la vida es la libertad el último reducto al que se apela, y en el que se definen muchas decisiones.

De hecho la libertad parece ser el vértice y pivot del devenir humano y la que a veces deja al ser humano sólo consigo mismo, es el encuentro supremo con la soledad.

No obstante, esta extraordinaria propiedad humana, no está sola. Está acompañada y sostenida por la inteligencia que rastrea y aclara sus circunstancias y por la conciencia que ilumina su sentido y alcance. Esta extraordinaria triada está a su vez conectada con el complejo mundo de los sentidos que las acerca a un contexto lleno de potencialidades, de desafíos y de influencias contradictorias, con exigencias penetrantes repletas de poder. De ahí que resulta tan difícil que el ser humano sea plenamente dueño de sí mismo cuando llaman a su puerta las decisiones que dan sentido, por ejemplo al amor, o ponen en peligro su identidad basada en la libertad cuando se comete un acto delictivo.

Por otra parte, la libertad, pese a ser una propiedad personal su ejercicio se mueve en la dinámica de otras libertades y desde estas en diversas circunstancias de carácter pasajero, muchas de ellas con la fuerza de doblegar el poder y la responsabilidad personales.

Por eso cada vez la libertad parece ser menos libertad al intervenir en ella injerencias que la desbalancean y que le restan su fuerza original.

En el mundo actual, los imperativos prácticamente impuestos por el consumo, la propaganda y la publicidad tan penetrantes en las apetencias humanas hacen que la libertad se reduzca a momentos muy precisos de la vida y que con frecuencia se mueva por el mejor postor o conveniencia.

Cuanto más valor tiene algo humano, está más amenazado, está al acecho de los oportunistas y saqueadores.

Por eso es tan difícil usar debidamente la libertad y por eso es tan importante educar la libertad.

Estas reflexiones tienen su correlato práctico en el contexto de la Campaña Electoral y en las sacudidas que día a día recibe nuestra libertad para decidir desde su propio territorio y propiedad exclusiva.

El derecho a votar pone a la libertad en la antesala de una decisión importante, acompañada de multiplicidad de voces y de diversidad de gestos que no la conducen a la serenidad necesaria para que se imponga la libertad original. Esta sufre el asalto impetuoso de propuestas y promesas que incentivan más las apetencias e intereses de la población que el necesario discernimiento racional y vital que requiere una persona para tomar una decisión cuyo horizonte rebasa la inmediatez personal. El voto es de cada uno pero no es para uno mismo, es para el bien de la colectividad. Se trata pues de hacer uso de la libertad cargada de enorme responsabilidad social. Si bien uno se encuentra sólo frente a su decisión, a través del voto trasciende el coto personal para convertirse en un amplio espacio de responsabilidad ciudadana. Resulta demasiado seria la decisión de votar como para dejarla a la deriva de fugaces atracciones, olvidando que la reflexión y el discernimiento son sus mejores y más veraces aliados.

Piensa y sopesa con serenidad y verdad el valor y trascendencia de tu voto. Prepara bien tu decisión. No te fies sólo del criterio ajeno cuando se trata de algo absoluto, exclusivamente personal. Sé libre frente a las embestidas contra tu libertad. Solo vale la pena ser libre para usar la libertad, tu libertad.

29 de octubre de 2006

## La situación del país demanda una nueva cultura educativa

Rafael Lucio Gil Ph. D.

La educación del país interesa, en mayor grado, a la ciudadanía, a la clase política y las instituciones y organizaciones. Muchos son los planes, programas y proyectos educativos que se aplican en los últimos seis años; la realización

del Plan Nacional de Educación 2001-2015 y del Foro Nacional de Educación a partir del 2004, representan dos hitos fundamentales en el relanzamiento de la educación. Tales esfuerzos, sin embargo, no parecen tener los resultados pretendidos, si se contrasta la cantidad de recursos externos e internos que se destinan al sistema educativo y los programas en curso, con la evolución de las tasas educativas de cobertura, retención, promoción, y la aplicación de los cambios curriculares en las aulas.

Lo anterior plantea la urgencia de un examen riguroso de la situación por la que atraviesa el sistema educativo en su conjunto, aprovechando la oportunidad que ofrecen las elecciones nacionales y el cambio de gobierno, para impulsar cambios auténticos e integrales en la educación del país. Lo cierto es que, el discurso educativo es elocuente, pero las prácticas educativas parecen alejarse, cada vez más, del horizonte deseado. Mientras unos ubican la raíz de este grave problema en la falta de recursos suficientes, otros señalan el poco reconocimiento que tiene el magisterio; unos ponen su esperanza en transformar el currículum, otros consideran que es preciso revisar la gestión; unos señalan los graves déficit de equidad en el cumplimiento del derecho a la educación, mientras otros aluden al bajo nivel de calidad de la educación. En fin, lo cierto es que, finalmente, quienes deciden cómo aplicar las políticas y el nuevo ideario educativo son, precisamente, los dirigentes y funcionarios del nivel central, departamental, municipal, los/as asesores/as técnicos/as, directores/as de centros educativos, maestros/as). Las reformas educativas se empeñan en realizar múltiples cambios, en diferentes niveles y ámbitos, pero en lo que nunca se piensa es en las concepciones, creencias y prácticas de los dirigentes de la educación. Tal pareciera que, por arte de magia, las reformas con sus políticas y estrategias innovadoras, tuvieran vida propia, independientemente de quienes las tengan que poner en práctica. Es aquí, precisamente, donde se hace presente la **cultura educativa tradicional**, la que, para subsistir y defenderse, se desdobla a sí misma, adoptando discursos modernizantes y engañosos, que difícilmente motivan a cumplirlos, ante el escaso nivel de convencimiento y compromiso que muestran quienes dirigen la educación en sus distintos niveles.

Esta cultura educativa dominante se mimetiza para sobrevivir, de manera que no resulta fácil desentrañarla y menos aún ponerla en evidencia. La experiencia que desarrollamos por varios años en la formación y capacitación de recursos humanos de la educación del país nos indica que, las mejores intenciones de innovar y transformar la educación de dirigentes, maestros y maestras que egresan de cursos de formación, se esfuman en el vacío al regresar a sus

instancias educativas, al quedar de nuevo sometidos a la cultura educativa institucional que los atrapa y acaba frustrando todo intento de innovación. Tales estructuras dominantes actúan obstaculizando y acorralando cualquier intento de pensar y actuar con toda lógica que se aleje de “la norma”. Veamos en este primer artículo sobre el tema, las primeras cuatro prerrogativas claves de esta **cultura dominante** que resiste a cambiar, en contraste con las demandas de un auténtico proceso de reingeniería cultural de la educación, Urge establecer los puentes que posibiliten las transiciones siguientes:

**1. De Dirigentes y Funcionarios de ocasión, a otros de vocación y pasión comprobadas por la educación:** La educación tiene urgencias y especificidades que la diferencian de otros ámbitos. Salvar la educación implica realizar una auténtica epopeya para transformar el pensamiento, la forma de ver al educando y visualizar la sociedad por construir. El talento y la preparación técnica y pedagógica, ha de ir unido al talante y vivencia de valores y compromisos con la educación; es preciso adoptar la sabiduría que supera al saber de las disciplinas, a la vez que desarrollar la inteligencia emocional que trasciende a la inteligencia cognitiva. La situación actual de la educación parece sufrir de esquizofrenia, en tanto lo importante es expresar un discurso educativo atractivo, pero totalmente separado de actitudes consecuentes en la práctica. Estos cambios son claves para cimentar una nueva cultura educativa.

**2. De una visión excluyente de la educación a una perspectiva basada en el Derecho a la Educación:** La educación del país urge de dirigentes y funcionarios comprometidos con un enfoque claro y comprometido con el Derecho a la Educación que tienen todos los nicaragüenses, derecho conculcado de forma sistemática, y que debería constituirse en el principal dinamizador de toda política educativa y del accionar de todo aquél que está llamado a hacer efectivas estas intencionalidades. En tanto dirigentes y funcionarios tengan esto claro, han de comprometerse, a cualquier costo, para hacer valer este derecho a que miles de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos dispongan de opciones educativas apropiadas. Los actuales estilos de gestión educativa, no solo distan de este referente, sino que parecen alejarse cada vez más de él.

**3. De dirigentes y funcionarios que prefieren acomodarse a las iniciativas y exigencias externas, a una dirigencia con capacidades e iniciativas endógenas que marque el camino a la cooperación internacional:** El sistema educativo aún está a expensas de modas y directrices externas, adoptadas

frecuentemente sin que la dirigencia sea capaz de imprimirles valor agregado, lo que finalmente acaba debilitando la institucionalidad y la educación, en honor a fortalecer programas o proyectos en los que el protagonismo lo continúan teniendo organismos internacionales y no el sistema educativo en su conjunto. La **esquizofrenia del sistema educativo** se patentiza en estos dos mundos: *uno que responde a los requerimientos internacionales, y otro el mundo olvidado de las demandas educativas auténticas del país.*

**4. De autoridades autosuficientes y autoritarias, a una dirigencia sabia que cultiva la humildad en el diálogo constante, la participación y la incidencia de las organizaciones sociales:** El Derecho a la Educación no es una dádiva, ni siquiera se debe a que lo mandaten las leyes, es un derecho natural del ser humano. Su logro pasa, necesariamente, por el **Derecho a Participar e Incidir** en la educación. La paradoja no puede estar más clara: *la incidencia de los organismos internacionales en la educación del país supera, con mucho, la que la propia sociedad organizada tiene.* Aún está presente la participación social en la educación manipulada para legitimar posiciones oficiales, mientras en las organizaciones sociales aún predominan el formalismo, la falta de información y documentación, así como bajo nivel de responsabilidad y compromiso ético con las personas a las que se representa. Las políticas educativas aún son impuestas desde el nivel central, cuando éstas deberían responder a las demandas y urgencias desde lo local.

29 de octubre de 2006

### **Invertir en Educación para hacer de ella la fuente permanente de la inversión nacional**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

La economía está inserta en gran parte de la actividad humana. La mueve hacia ella o la mueve desde ella. Es el referente indispensable de la vida moderna. La educación no es una excepción en el poder de la economía. La educación necesita recursos, consume recursos y se invierten en ella recursos con los que a la par que ayuda eficazmente a reducir la pobreza, abre enormes rutas para el desarrollo. La educación va más allá de lo económico al activar capacidades humanas y sociales pues a la vez que retornan la inversión medible en términos económicos añade un plus extra que va acrecentando la

dimensión y potencial humanos a través de los cuales las personas se abren y acceden a nuevas potencialidades y valores ampliamente humanos. En otras palabras el ser humano devuelve a la economía no sólo una tasa de retorno económica sino una tasa de retorno extraordinariamente humana: El conocimiento, la ciencia, la tecnología, el arte, la cultura, la poesía, la literatura, el amplio espacio de la belleza y de la ciencia y la inagotable veta de los valores que hacen brotar de la vida las grandes conquistas y grandezas del ser humano. La inversión en educación hace de ésta una continuada e inagotable inversión que se extiende por todo el ámbito humano, social, económico, cultural y científico y pone a la humanidad en permanente evolución hacia nuevas etapas de su evolución cualitativa.

Presento este cuadro con horizonte abierto a fin de hacer comprender el impacto que tiene en sí y para un país invertir en educación, así como para legitimar el verdadero sentido y alcance que tiene el uso del concepto **invertir en educación**.

Tradicionalmente el concepto invertir, atrapado por su connotación económica, ha estado referido a dimensiones materiales, de infraestructura y producción, considerando al ámbito social, educación, salud, cultura, etc, como un gasto que se cierra y agota en sí mismo ignorando las compuertas que abre para incursionar en el espacio inagotable de la capacidad y potencialidad humanas.

Por otra parte no siempre que se habla de educación ésta es asumida en la amplitud de su acción, sino en el estrecho margen del presupuesto asignado para el ejercicio de un año o período fiscal, cuando la educación formal y no formal e informal constituyen un continuum a lo largo de toda la vida de cada persona y a lo largo de la historia de cada país. Las referencias en términos de porcentajes al presupuesto de ingresos y egresos de la nación o al PIB del país, son importantes, porque además de precisar recursos económicos corrientes expresan la voluntad que tiene un gobierno respecto a su desarrollo fundamentado en la educación pero quedan lejos de llegar a la medida que tiene intrínsecamente la educación y su impacto creador.

Con sumo agrado se lee en los programas de las opciones electorales actualmente en contienda que todas sin excepción aseguran presupuestos explícitos para la educación en todos los niveles. Son laudables los esfuerzos que hace el gobierno al proponer aumentar en el proyecto del presupuesto 2007 hasta 11,862.6 millones de córdobas contra los 4,221.8 millones que el

2001 se asignaron al área social. También es laudable que el gasto en pobreza ascienda de 5,298.2 millones de córdobas en 2001 a 13,862.6 millones según la propuesta de presupuesto 2007.

Esto significa que se va comprendiendo también el alcance de la educación en el tiempo y espacio de un país dinámico.

Sin duda que al comprometerse con la educación los Candidatos 2006 a gobernar el país han visualizado su impacto y su rentabilidad social relacionados con el desarrollo sostenido, humano, social y económico del país, pero falta todavía resaltar que la educación es el factor multiplicador de la inversión, porque va generando en forma sostenida el capital humano que crece sin cesar y que se extiende en forma de círculos concéntricos por las distintas esferas de la vida de la gente y del país.

Por eso, cuando uno constata la reducida inversión en educación según el presupuesto anual, siente que a la educación se le cierra el horizonte abierto a su acción sostenida en el tiempo y así reducirla a un espacio pequeño en el que no cabe toda su razón de ser de futuro. Sólo una educación lanzada desde el presente al futuro sin límites, es la que responde a la vida de un país, porque la educación no tiene límites previsibles en el tiempo y tampoco en el desarrollo. La educación tiene la enorme capacidad de reproducirse permanentemente y de estar siempre abierta a una evolución cualitativa. Para ello es esencial invertir en ella para convertirla en la inversión más productiva y de resultados más beneficiosos para la gente y el país.

5 de noviembre de 2006

### **Una Agenda para que la Educación gane las elecciones**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Al Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua (FEDH-IPN), fundado por un conjunto de organismos de sociedad civil del campo educativo en febrero de 1996, y sostenido por el IDEUCA durante siete años (1996-2003), como un espacio académico de reflexión y propuestas del campo educativo, le cabe el mérito de haber generado en mayo-junio de 1996, la idea de las Agendas Educativas quinquenales en nuestro país, con

motivo de las elecciones generales y el consecuente inicio de cada período de gobierno. Así fue en el año 1996, en el 2001 y en este 2006.

Las Agendas de 1996 y 2001, a pesar de tener regulares niveles de articulación entre diagnósticos y propuestas, y apuntar hacia la permanente utopía de una Educación de Calidad para Todos y Todas en nuestro país, no fueron utilizadas para el seguimiento y monitoreo de la Política Educativa, ni sirvieron de insumo para la elaboración de las Misiones y Visiones de las organizaciones promotoras de las mismas.

La Agenda del año 2006, ha vivido un proceso diferente, dando como resultado un producto de mejor calidad, dejando abiertas las puertas para llenar los vacíos mencionados. En primer lugar, la Agenda ha sido dividida en dos momentos, una sobre medidas y acciones a ser realizadas en los primeros cien días de gobierno, y la otra, sobre medidas y acciones a ser ejecutadas en los cinco años de gobierno 2007-2012. En segundo lugar, la Agenda ha sido estructurada con base a los dos problemas de la educación nicaragüense, como lo son la Equidad (desigualdad educativa) y la Calidad en la educación, cada una de ellas organizada según sus componentes y factores más importantes.

En este orden, algunas de las demandas a ser cumplidas en los primeros 100 días de gobierno, de un conjunto de personalidades y de organizaciones civiles del campo educativo nicaragüense, para el gobierno que asumirá los destinos del país, el próximo 10 de enero del 2007, son las siguientes:

### **Respecto a la igualdad en Educación**

“El Gobierno de la República convocará a la comunidad educativa nacional y a todas las fuerzas políticas, económicas y sociales del país, a fin de concertar un Acuerdo Nacional por la Educación. Definir, en coordinación con las organizaciones sindicales del magisterio, las organizaciones de sociedad civil relacionadas con la educación y el Consejo Nacional de Universidades, las políticas, leyes y planes de inversión del quinquenio que aseguren el aumento anual del presupuesto-inversión en educación no superior, hasta alcanzar al menos en un 7% del PIB, la elevación anual del sueldo del magisterio, y se asegure el cumplimiento del 6% constitucional para la educación superior.

Programar los procedimientos y mecanismos para asegurar que fondos de la iniciativa HIPC y de la deuda interna sean canalizados a educación. El



Consejo Nacional de Educación, convocará a todas las fuerzas del país, gubernamentales y no gubernamentales, relacionados con la educación, a un Congreso Nacional de Educación, a fin de que en el transcurso del primer año de gobierno, y con base en el Plan Nacional de Educación (2001-2015), los resultados del Foro Nacional de Educación, la Ley General de Educación y el contenido de la Agenda Educativa Nacional (2007-2012), defina el modelo de educación nicaragüense y las líneas de Política Educativa, que orientarán la educación nacional en los próximos 25 años.

Ratificar, a través de diferentes medios, el precepto constitucional el cual expresa que la educación es deber indeclinable del Estado y es compromiso del Gobierno de la República y de la Asamblea Nacional, cumplir con los principios constitucionales de gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la educación. Proceder a eliminar el concepto y la práctica de las llamadas “cuotas voluntarias”. Realizar un diagnóstico para el mapeo de los sectores más vulnerables y con alto índice de déficit educativo. Elaborar y ejecutar un plan de emergencia educativo que asegure el incremento de la cobertura educativa en los diferentes niveles educativos, con metas concretas y cuantificables, según prioridades, estableciendo alianzas con organismos de sociedad civil, organismos no gubernamentales, organizaciones comunales y gremiales, empresa privada y sociedad en general”.

### Respecto a la Calidad de la Educación

“Definir una política de revisión de la pertinencia de los currículos como continuum desde Preescolar hasta Educación Superior. Iniciar, en coordinación con las organizaciones del magisterio y de la sociedad civil, el proceso de evaluación de todas las experiencias de transformación curricular implementada en los últimos diez años a fin de determinar nuestra situación actual, a qué aspectos se les debe dar continuidad y cuáles deben eliminarse, para proceder a establecer una estrategia de transformación curricular para el mediano y largo plazo.

Articular en un solo plan todos los programas de alfabetización existentes. Elaborar y establecer, en coordinación con las organizaciones sindicales del magisterio de carácter nacional, una política salarial que establezca el salario mínimo y el incremento anual a partir de los niveles educativos, formación profesional, experiencia, ubicación territorial y estímulos al desempeño, a la par, el magisterio nacional deberá establecer compromisos sobre su actualización, capacitación, innovación y profesionalización. Definir las políticas y planes

que aseguren la profesionalización necesaria y la capacitación permanente del magisterio.

Establecer el cronograma del proceso de articulación del sistema educativo, tanto respecto a los subsistemas del Sistema Educativo Nacional según la Ley 582, en especial de la educación escolar y la educación extraescolar, como a lo externo del sistema con los otros subsistemas de la vida nacional, esto es: producción, medio ambiente, empleo, ciencia y tecnología, salud, etc. El Consejo Nacional de Educación organizará e instalará las Comisiones Técnicas Nacionales de Articulación del Sistema Educativo. Garantizar la plena participación ciudadana y de los organismos del magisterio y de la sociedad civil comprometidos con la educación en la toma de decisiones para la elaboración de las políticas y leyes relativas a educación, su ejecución, control, sistematización, evaluación, y retroalimentación de los procesos educativos. Iniciar el proceso de institucionalización del Consejo Nacional de Educación y del Ministerio de Educación mediante la elaboración de sus planes estratégicos y la capacitación del personal”.

5 de noviembre de 2006

### Construir una nueva cultura educativa en el nuevo Gobierno

Rafael Lucio Gil Ph. D.

En el artículo pasado resaltamos la importancia de repensar, no sólo los cambios necesarios en la educación, sino que éstos vayan acompañados de una gestión diferente, presidida por una *cultura educativa* de nuevo tipo, lo que no será posible si no es con un equipo de dirigentes, funcionarios y personal técnico con actitudes y valores consistentes y coherentes con las intencionalidades educativas. En esta falta de correspondencia entre el discurso, las políticas educativas y las actitudes y valores de quienes dirigen su puesta en escena, radica la clave del *desencuentro entre las metas educativas que se propone el país y los escasos logros alcanzados*. A continuación mencionamos otros atributos de esta nueva cultura:

**1. Es necesario trascender de los intereses del partido en el poder, a los intereses de la Educación:** La historia de nuestra educación ha evidenciado el desencuentro entre los intereses partidarios y los que tiene la educación del país. Este mal endémico pareciera estar introducido en las

venas más profundas por las que transcurre el accionar de la educación, desde el nivel central, al nivel de las Delegaciones Departamentales, Municipales e, incluso, a las Direcciones de los centros educativos. Bajo esta cultura dominante, al parecer, el criterio para nombrar a dirigentes en diversos niveles aún continúa siendo el nivel de fidelidad al partido y no a las exigencias que tiene la educación, por lo que es fácil encontrar autoridades educativas en departamentos y municipios, que tienen menor nivel de formación académica que el personal docente bajo su dirección. Detrás de esta cultura se esconden actitudes nada transparentes con la educación, entre las que sobresale el interés por “*quedar bien*” con el partido y no con la educación, “*proteger su cargo*” antes que proteger los intereses de la educación, responder a “*consignas*” y no a políticas educativas consensuadas, renunciar a las exigencias de la educación para responder a las exigencias partidarias. Este proceder, fuertemente anidado en nuestra educación, es su principal enemigo, *cambiando los fines en medios y los medios en fines*.

**1. De una cultura educativa fraccionadora, asistémica y desarticuladora, a una Educación concebida como un sistema que se exprese en un continuum educativo:** La práctica de la gestión educativa continúa siendo no sólo fraccionada, sino fraccionadora en tanto activa la separación de las partes, dividiendo, comunicando, compitiendo entre subsistemas, direcciones, niveles y expresiones educativas. Así, por ejemplo, mientras la Dirección de Formación Docente gestiona la formación docente para el nivel primario, lo hace de forma casi independiente de la Dirección de Educación Primaria; la puesta en acción de Programas y Proyectos de financiamiento externo, actúa compitiendo con la política institucional fraccionando, debilitando la capacidad de la institución, convirtiendo en pequeñas élites a su personal dirigente y técnico. Ejemplos como éstos hay muchos. Ejemplos que apuesten a la nueva cultura, pocos.

Es de alabar el proceso realizado para articular los currículos en competencias de los niveles educativos, sin embargo, aún falta que este diseño innovador se haga vida, de forma efectiva, en la práctica de los centros educativos. Romper este paradigma fraccionador tiene que ver con dos fuentes que se alimentan entre sí: la *cultura personal del “feudo”*, fraccionadora, descalificadora y competidora que poseen dirigentes y funcionarios, la que refuerza y es a su vez reforzada por las estructuras, formas organizativas, mecanismos de funcionamiento y escaso nivel de gobernanza del aparato educativo en general. En tanto la dirigencia, funcionarios y personal técnico desarrollen una visión integral, flexible y estratégica de la educación, en esa medida será

posible desmontar las barreras, celos y rupturas, para adoptar una visión de totalidad, de vasos comunicantes con una estructura funcional. De esta forma, el *Principio de Pascal* es profundamente ilustrativo de este cambio cultural, en tanto *desde cada parte se ha de llegar al todo, y del todo se ha de llegar a las partes*.

**2. De decisiones de cambios educativos sin respaldo legal ni legitimidad, a una reforma educativa con base firme en la legislación educativa y la legitimidad que imprime el respaldo social:** La experiencia educativa que tiene el país demuestra, que los cambios realizados sin respaldo legal ni social se han desviado de su camino original. La Autonomía Escolar emprendida en 1993 no contó con base legal específica ni legitimidad social, y sus resultados hablan por sí solos. La *Ley de Participación Educativa* llegó retrasada e incompleta, y su Reglamentación contraviene el espíritu y la letra de la propia Ley, precisamente, porque su aprobación no contó previamente con la consulta debida a los sectores involucrados. La *Ley General de Educación*, tan esperada, si bien aún presenta vacíos y contradicciones y no incorpora muchas de las propuestas formuladas por el Foro Nacional de Educación, obliga a pasar página en la educación del país. En ella se encuentran múltiples claves para emprender esta nueva cultura; hace falta que la Ley sea dada a conocer(aún la institución no se ha interesado en difundirla), especialmente a quienes tienen a su cargo la educación del país.

**3. De una cultura educativa encapsulada, a una visión de la educación profundamente ligada al desarrollo, la salud, la producción, el trabajo:** Aún los contenidos curriculares responden más a la lógica de las disciplinas que a las exigencias del entorno. Los esfuerzos por contextualizar los contenidos a enseñar aún son muy leves, quedando acallados frente a metodologías de enseñanza y aprendizaje(las que se dan en las aulas) fuertemente asentadas en la memorización y repetición de conocimientos sin comprensión, significado ni utilidad. La educación no prepara para el desempeño que requiere el desarrollo del país, ni desarrolla competencias y habilidades para el trabajo. Este encapsulamiento se manifiesta, también, en el aislamiento de los centros educativos de sus comunidades, de sus entornos ambientales y productivos. Este cambio de cultura exige que, quienes diseñan los currículos y preparen a los maestros, posean una formación interdisciplinaria amplia y sean conocedores de la realidad económica, social, productiva, laboral y ambiental del país. Tanto la formación que proporcionan las Escuelas Normales a los maestros de Educación Primaria, como los programas de formación para docentes de Secundaria de la Educación Superior, deben realizar profundos cambios en

los contenidos curriculares y metodologías de enseñanza y aprendizaje, de manera que se conecten profundamente con la realidad del país.

**4. De una institución educativa pensada y estructurada sin el magisterio, a una cultura de calidad sostenida por la participación y desarrollo profesional del magisterio:** Es preciso romper la paradoja histórica por la que se pretende mejorar la calidad de la educación sin modificar las condiciones de formación, salario y reconocimiento de los maestros. Para lograrlo es preciso cambiar de raíz los modelos de formación y capacitación docente, concibiéndolos, no para sostener la tradición y el sometimiento, sino para fecundar su capacidad de reflexión crítica, su autonomía pedagógica y la innovación.

5 de noviembre de 2006

### Educación vs. trabajo infantil

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

El 1º de noviembre recién pasado se presentó en el Auditorio del Banco Central el desafiante estudio “Construir futuro, invertir en la infancia: costos y beneficios de erradicar el trabajo infantil en América Central y República Dominicana”.

Según estimaciones recientes (2004) de la OIT una de cada seis personas entre los 5 y 17 años a escala mundial se ve afectada por la explotación laboral en sus diferentes formas.

En la subregión que conforman los países de América Central y República Dominicana se estima que en el año 2005 alrededor de 1.3 millones de niños y niñas de 5 a 14 años participan en actividades económicas, es decir prácticamente uno de cada nueve.

En este lamentable contexto se ubica y adquiere enorme sentido el estudio mencionado.

En él se cuantifican los principales **costos** en que deben incurrir los hogares y los Gobiernos para lograr la erradicación del trabajo infantil a la par que se

cuantifican los **beneficios** que ello va a generar, al lograr una mayor educación y una mejor salud, con un saldo muy positivo a favor de la erradicación.

#### a. El costo de oportunidad

El trabajo infantil genera ingresos para la sobrevivencia de la familia pero a costa de sacrificar en razón de ellos, la educación y riesgos impredecibles en su salud. El niño trabajador gana dinero pero dejando de ir a la escuela y descuidando su salud.

Si el niño (a) trabajador deja el trabajo para ir a la escuela, no percibe el ingreso económico que le proporciona su trabajo.

Pierde la oportunidad de trabajar y de ganar dinero. A ésta pérdida económica se le conoce como “**costo de oportunidad**”, es decir, el asistir a la escuela le supone al niño trabajador perder la oportunidad de trabajar y de ganar. El asistir a la escuela le cuesta no ganar lo que ganaba por trabajar, un promedio de US\$35 dólares mensuales en Nicaragua.

#### b. El costo de la oferta educativa

Hacer que los niños trabajadores dejen de trabajar para ir a la escuela tiene un alto costo, porque la educación y la salud cuestan mucho.

Los costos en ofrecer educación a todos los niños y niñas para que dejen de trabajar se dividen en la oferta educativa (atender a una mayor demanda: más maestros, más materiales educativos, mayor ampliación del espacio, etc.) transferencias a las familias de los niños para equilibrar el aporte económico producto del trabajo de los niños y niñas, etc.

Este cambio de educación por trabajo que afectaría a todos los niños trabajadores de la región (1.3 millones), se haría en un período de 20 años mediante oleadas quinquenales, o sea en el transcurso de los primeros cinco años de ejecución de la iniciativa (2006-2010 primera oleada) se incorporan a la escuela (educación primaria) una tercera parte de los niños y niñas de 6-11 que no asisten; en los siguientes cinco años (2011-2015 o segunda oleada) otra tercera parte, en los siguientes 5 años (2016-2020 o tercera oleada) la otra tercera y entre 2020-2025 o cuarta oleada la última tercera parte. Se completan así el 100% de los niños de 6-11 años que asisten a la escuela.

En el caso de los niños y niñas de 12 a 14 años que no asisten y se espera se incorporen principalmente a la educación secundaria en un ritmo de incorporación similar, una tercera parte en cada período de cinco años, pero en este caso empezando a partir de la segunda oleada 2011-2015 y terminando en el 2021-2025, es decir, la cuarta oleada.

La estimación de costos que implica el aumento de la cobertura y calidad de la educación con las diferentes factores de la oferta educativa para la subregión asciende a US\$ 8.031 millones PPA a lo largo de los 20 años.

### c. El beneficio neto de la erradicación

Ante el costo de oportunidad de los niños y niñas trabajadores al asistir a la escuela y el costo que implica proporcionarles educación y salud, se cuantifican las ganancias económicas de una población más educada así como de una población más sana.

En el caso de educación utilizando factores que relacionan el nivel educativo de la población con el empleo e ingresos, (cada año de educación presenta un coeficiente 0.11 favorable), se calcula el beneficio monetario directo de la mayor educación que tendrán los niños y niñas por haber permanecido en la escuela hasta su incorporación al mercado de trabajo (mínimo a los 15 años).

Los beneficios de esa mayor educación se perciben a lo largo de la vida activa de las personas que se supone de 40 años. El monto total de los ingresos futuros esperados de la mayor educación y sanidad, sin descontar costos asociados, asciende a 111.486 millones PPA para la subregión en su conjunto.

En cuanto a la salud, el estudio trata de poner valor económico a las mejoras en salud asociadas a la eliminación de las peores formas de trabajo infantil así como la relación de la salud con la productividad. El beneficio está dado también por lo que se deja de perder. A nivel subregional éste alcanza US\$16 millones PPA.

El principal resultado de este estudio es que la eliminación del trabajo infantil en los niños y niñas de 5 a 14 años, genera un beneficio económico neto de US\$ 94 millones PPA en la subregión en su conjunto.

La propuesta es, primero profundamente humana al evitar el trabajo infantil y garantizar los plenos derechos de los niños y niñas; segundo muy lógica según la perspectiva económica de costo-beneficio, tasa de retorno y rentabilidad social; tercero viable si el beneficio global cuenta con una voluntad política, firme y visionaria.

Esto implica entender a fondo el alcance extraordinario de invertir en educación al ser ésta el factor multiplicador de la inversión porque va generando en forma sostenida el capital humano que crece sin cesar y que se extiende en círculos concéntricos por las distintas esferas de la vida de la gente y del país.

Nos resulta natural pensar en un canal interoceánico como inversión gigantesca con beneficios enormes para el país a largo plazo. Algo de esto necesita la educación. Sin embargo, a ésta se le ve muy a corto plazo relacionada con el presupuesto anual de ingresos y egresos de la República o en su relación con el PIB.

Por otra parte conviene también salir al paso de algunas condiciones asociadas a garantizar el éxito económico y sobre todo humano del estudio presentado, por cuanto no se trata sólo de que el niño y niña trabajadores asistan a la escuela sino que lo hagan a una escuela donde se aprenda con calidad. Para el éxito de la iniciativa propuesta es necesario hacer cambios substantivos en muchas escuelas y a conducir la educación desde su transectorialidad pues la política económica, la fiscal, la social, la salud, la nutrición, la seguridad ciudadana, la cooperación internacional se hacen inevitablemente presente en el proceso de enseñar y aprender, en el diario quehacer de cada escuela y aula. Cambiar trabajo de los niños y niñas por educación y salud implica también hacer cambios profundos en la concepción, organización y gestión tanto de los servicios educativos como los de salud.

12 de noviembre de 2006

## Recuperar buenas prácticas para avanzar en la Educación

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

Quizás la lección más importante que nos enseña la historia del conocimiento científico humano es que su construcción no ha obedecido, como es creencia común, a la contribución de grandes sabios. El descubrimiento de leyes de la naturaleza, el conocimiento de fenómenos, y la construcción de modelos teóricos para explicarlos poseen una dimensión social por lo general poco considerada. Cualquiera de los campos del saber que examinemos es el producto del concurso de comunidades científicas debatiendo, comprobando, criticando y mejorando constantemente el conocimiento. Ninguna teoría científica ha surgido de la nada, por el contrario, ha supuesto un conjunto de antecedentes fundamentales que han posibilitado llegar a su formulación. Nunca un científico ha logrado los éxitos que se le atribuyen, sin mirar atrás para retomar las teorías precedentes, criticarlas y mejorarlas, de tal manera que toda teoría o conocimiento nuevo ha sido aceptado por la comunidad científica, siempre que cumple tres condiciones básicas: *Toma muchos elementos del conocimiento precedente, adoptando a éste como un caso particular del nuevo modelo teórico, tiene mayor poder explicativo que el conocimiento o la teoría precedente, y muestra mayor plausibilidad, utilidad y beneficios que el anterior.*

Con mucha razón Isaac Newton, a pesar de su orgullo característico, llegó a reconocer esto cuando afirmaba: *“Si he podido ver más alto, es porque estoy subido sobre los hombros de gigantes”*. Es desde esta posición constructivista que se explica el desarrollo exitoso del conocimiento científico y su traducción en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que posibilita que las experiencias de aprendizaje se construyan sobre bases firmes y experienciales, y no sobre cimientos arenosos. Esta regularidad que rige el saber científico, se aplica también a la educación.

La historia de la educación de nuestro país está plagada de un constante desconocimiento, descalificación y negación del saber acumulado por las administraciones precedentes. Por el contrario, una experiencia muy cercana de la República de El Salvador muestra la actuación inteligente y optimizadora de experiencias educativas exitosas. En cierta ocasión la que fue Ministra de Educación de ese país me explicaba cómo, una vez concluida la guerra y firmados los Acuerdos de Paz con el FMLN, viajó a las zonas que

aún estaban en poder del FMLN, para conocer la experiencia de las *escuelas comunitarias* nacidas al compás de la guerra. Como resultado, el Ministerio de Educación retomó la experiencia e hizo de ella el Programa EDUCO, de alto reconocimiento internacional. Nuestro país, por el contrario, se distinguió por lo contrario. Al triunfo de la Revolución Sandinista la ruptura con la educación fue total, desperdiciando experiencias educativas y aprendizajes exitosos de formación docente. Con el cambio de Gobierno, en 1990, el péndulo giró al otro extremo: romper con todo aquello que pudiera rememorar la educación precedente. Aunque sabemos que las hogueras en la etapa de la Inquisición pretendieron acabar con conocimientos científicos, libros y personas que levantaron banderas innovadoras contra teorías y conocimientos acientíficos, también en los 90' ardieron hogueras en el MECD decididas a exterminar todo indicio de experiencias y visiones precedentes. Prácticamente todo el personal técnico y especializado del Ministerio se vio obligado a dejar la educación y otros fueron invitados a hacerlo, cediendo el espacio a personal cuya única carta de presentación era su filiación política. En los años siguientes, cada Ministro ha pretendido, con nuevos tintes, darle su sello propio a la educación, desconociendo lo anterior e incorporando “nuevas modas” trasvasadas de contextos muy diferentes al nuestro, con las tristes consecuencias que ahora resentimos. Como resultado, el aparato educativo ha cultivado una práctica pendular que, a la larga, ha impedido construir un modelo educativo propio y solidificado con los aportes de cada período. En síntesis, un aparato educativo que, en cada etapa, se ha visto obligado a partir de la nada, por la negación y descalificación de lo anterior, perdiendo capacidad progresivamente para construir un auténtico sistema educativo.

Desde esta experiencia acumulada es importante que la educación del país logre sistematizar, de forma constructiva, todo el caudal de experiencias y aprendizajes exitosos, incorporando a éstos los elementos que las nuevas teorías educativas aportan. A este respecto es de esperar que este cambio de administración parta del reconocimiento de las experiencias exitosas que se han dado para apuntalarlas, a la vez que investigar y debatir las políticas, programas y gestión educativa en curso, de manera que toda decisión de cambio obedezca a razones sólidas científicamente fundamentadas y concertadas con los sujetos que tendrán que aplicarlas. Entre los aspectos concretos a tomar en cuenta proponemos lo siguientes:

- Retomar el proceso del Foro Nacional de Educación con el conjunto de propuestas contenidas en su documento final: Plataforma Innovadora para la Reconstrucción de un Sistema Educativo Renovado, 2006-2015.

- Sistematizar la experiencia desarrollada en Alfabetización con Educación Básica de Adultos y Habilitación Laboral y desarrollar un Programa Nacional de Educación de Adultos, como base relevante para combatir la pobreza.
- Investigar cuáles son las experiencias pedagógicas más exitosas de los maestros y las maestras en los contextos reales de las aulas, para fortalecerlas y generalizarlas, evitando introducir cambios con modelos pedagógicos trasladados de otros contextos que no cuentan con la experiencia del país.
- Examinar experiencias curriculares de educación rural en desarrollo con enfoques técnico-productivos, sobre las cuales fundar una educación rural pertinente con el desarrollo de la producción y su tecnificación.
- Discutir con el magisterio las mejores prácticas educativas y los compromisos para desarrollar una nueva cultura educativa fundada en el aprendizaje.
- Reflexionar con las instituciones que tiene experiencia en formación docente, retomando las mejores experiencias de formación innovadora, con el objetivo de conformar el Sistema Nacional de Formación y Capacitación.
- Intercambiar con la comunidad cooperante las mejores prácticas de colaboración con la educación en el marco de la política educativa y en la perspectiva de desarrollar capacidad nacional y fortalecimiento institucional.
- Examinar los contenidos curriculares del sistema educativo desde referentes articuladores y de un proyecto de desarrollo del país, potenciando sus aciertos y compensando sus vacíos.
- Compartir con los organismos no gubernamentales su visión de la problemática educativa incorporando las mejores prácticas de la educación no formal.
- A partir de la experiencia acumulada definir un modelo de estructura y gestión educativa funcional, dinámica y articulada que facilite y no obstruya el desarrollo exitoso de las políticas educativas.
- Tomando en cuenta las condiciones obstaculizadoras del trabajo del magisterio y los requerimientos didácticos básicos que demandan, canalizar insumos didácticos necesarios priorizando los centros más alejados.

12 de noviembre de 2006

## Educación Preescolar y Básica de Adultos soporte para la erradicación del trabajo infantil

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Tradicionalmente han sido los dos extremos de la educación básica, los menos atendidos por los sistemas educativos. La educación preescolar pese a su impacto favorable para el recorrido apropiado del niño por el continuum educativo posterior, constituye un espacio abierto sólo a un tercio de la población en edad correspondiente a ese nivel (3 a 6 años). Cuidado! Según las estadísticas referidas por la ENTIA 2000 el trabajo infantil empieza a echar raíces antes incluso de los seis años.

El Sistema educativo queda rezagado respecto a este serio problema humano y social porque todavía prevalece la norma y costumbre de abrir oficialmente sus puertas para el ingreso obligatorio a primer grado con 6 años de edad que en la práctica son con frecuencia 7.

De esta forma la educación está perdiendo una gran oportunidad. Antes del primer grado oficial, aparecen niños y niñas trabajando.

Después, una vez que el trabajo se apodera de la fuerza infantil, incluyendo ventajas económicas y psicológicas, resulta más difícil cambiar educación por trabajo. El costo de oportunidad es tan pesado psicológicamente como lo es económicamente. El trabajo atrapa al niño, niñas y adolescente con las ataduras de ayudar en el sustento del hogar, ganar dinero que lo siente suyo, aprender a trabajar sintiendo cierto orgullo y tenues hondas de independencia.

Una buena educación preescolar, generalizada, puede constituirse en una enorme ventaja de la educación como la estrategia generalmente aceptada como la más efectiva para erradicar progresivamente el trabajo infantil. Casi todos los disparos apuntan al blanco de la educación como antídoto eficaz del trabajo infantil.

Por otra parte, la pobreza presenta en el país una fuerza arrolladora, secuestra las grandes posibilidades y capacidades de muchos seres humanos. Nada extraño que el analfabetismo esté asentado en algo más del 20% de nuestra población mayor de 15 años y que el promedio nacional de escolaridad se

mueva en torno a los 6 grados aunque en los sectores pobres está estancado entre los 2 y 3 grados.

Tenemos pues una población adulta sin o con muy poca educación. Esta situación influye negativamente en sus hijos porque los padres y madres nunca han vivido la enorme ventaja de ser educados y por tanto difícilmente transfieren a sus hijos la necesidad de educarse.

Su pobreza múltiple facilita que muchos padres y madres opten por el trabajo prematuro de sus hijos como imperativo inmediato en vez de hacerlo por la educación como el enorme beneficio a mediano y largo plazo.

En este contexto real surge la urgencia y la transcendencia de la alfabetización y educación básica de adultos. **El PAEBA** del Ministerio de Educación y el **“YO SI PUEDO”** pasan a ser prioridades con efectos directos en la erradicación del trabajo infantil.

En una evaluación reciente realizada al PAEBA cuando se preguntó a los que completaron los tres niveles sobre los beneficios y actitudes que habían logrado y vivían en el ámbito familiar, la mayoría hizo referencia explícita a la decisión de enviar a los hijos a la escuela, de ayudarles en las tareas educativas. La evaluación evidenció que el proceso educativo de la persona adulta sobre todo pobre, refuerza el convencimiento de la importancia de la educación de sus hijos con el efecto implícito de no sacrificar la educación por el trabajo que les pueda aportar una ayuda para el sustento del hogar.

La alfabetización y la educación básica de adultos se convierte en la práctica en un hacicate a favor de la educación de los hijos y en un fuerte freno para evitar que los hijos la cambien por el trabajo y sus ventajas inmediatas.

En el estudio sobre “Opciones Educativas para la Niñez Trabajadora en Nicaragua”, hecho oficialmente público en un acto el día 15, se presenta un recuento exhaustivo, ordenado, agudo y claro sobre los múltiples esfuerzos, programas, organizaciones, etc. comprometidos históricamente con la erradicación del trabajo infantil evidenciándose la brecha aún amplia entre la diversidad, calidad, tiempo y costo de los medios utilizados y los resultados logrados.

Frente a esta realidad se podrían interponer estos tres principios:

- Salvar y sostener lo que se ha hecho bien (se han hecho acciones buenas y exitosas, tal como la confirma el estudio).
- Cambiar lo que se pensó y no se hizo bien. (Se han echado a andar iniciativas interesantes con resultados todavía bastante precarios).
- Pensar y hacer lo que no se hizo: en este principio ubico mi propuesta de fortalecer e interrelacionar los extremos del arco educativo de la educación básica: la educación preescolar y la alfabetización y educación básica de adultos.

La primera desde abajo y la segunda desde arriba pueden contribuir con fuerza a valorar la educación, contraponerla al trabajo infantil y convertirla en el medio más eficaz para la erradicación progresiva del trabajo infantil.

19 de noviembre de 2006

## Educar en la diversidad para forjar la unidad del país

### Primera Parte

Rafael Lucio Gil Ph. D.

En estos dos artículos fijaremos nuestra atención en un tema casi olvidado en el ámbito educativo, a pesar de la enorme trascendencia que tiene en este nuevo siglo. La educación es parte de la esencia humana, por cuanto es a través de ella que la persona logra su desarrollo y la perfección de todas sus potencialidades y especificidades. Es, por consiguiente, la mejor arma para que la persona despliegue los atributos que la asemejan y la diferencian de los demás. Uno de los pilares sobre los que descansa este nuevo siglo, efectivamente, como lo enuncia el Informe Delors (UNESCO, 1996), es *“Aprender a Vivir Juntos, Aprender a Tolerar”*, en definitiva, *aprender a respetar las diferencias*.

Como país, Nicaragua basa su identidad en un conjunto de características geopolíticas, antropológicas, étnicas, culturales, lingüísticas, geográficas, psicológicas, etc. En esta diversidad que conforma el país, reside, quizás, su recurso máspreciado, aunque peor aprovechado para desplegar todo su potencial. En la práctica histórica, no haber comprendido ni aprovechado bien tal diversidad, se ha constituido en el principal obstaculizador de su

desarrollo. Paradójicamente, en esta diversidad reside su principal riqueza, siempre que el país logre capitalizar los recursos que ella proporciona para forjar su unidad. Resolver esta aparente paradoja entre unidad y diversidad constituye, para el país, una clave fundamental para vencer la pobreza y mirar al desarrollo. No haber comprendido esta potencialidad ni haber sabido “*reunir tantos vigores dispersos*”, como lo reconociera el mismo Rubén Darío, ha provocado profundos desencuentros y contradicciones que los gobiernos no han sabido gestionar ni articular, lo que se expresa en la ausencia de una identidad nacional y un proyecto de nación debidamente concertados.

La educación del país, en este escenario, tampoco ha sabido comprender, articular ni potenciar tal diversidad, contraviniendo en sí la necesidad que el país presenta de que sus ciudadanos desplieguen sus capacidades y diferencias en un marco de respeto, aceptación, tolerancia y complementariedad. Muchos afluentes de la educación han alimentado esta incomprensión y desencuentro, sin saberlo ni pretenderlo; veamos algunas expresiones frente a las cuales es preciso que la educación, en esta nueva etapa que inaugura el país, sepa trazar una agenda que supere la cotidianidad con mirada de largo alcance, para que sus políticas educativas no pierdan la perspectiva de esta diversidad, se articulen y complementen para fortalecer una educación de/en la diversidad, capaz de potenciar y desplegar las especificidades, en un marco de unidad en la diversidad.

La educación, a través de sus contenidos curriculares, se ha preocupado de desarrollar aprendizajes y valores comunes, pero no de reconocer y potenciar las fortalezas específicas que poseen las personas y las comunidades y entornos en que éstas viven; de alguna manera, al parecer, la educación ha actuado como si se tratara de educar a personas que son “fotocopias” unas de otras. Veamos las primeras expresiones de esta compleja diversidad:

**1. Diversidad étnica, cultural y lingüística:** En los últimos años, la educación dio un paso importante al considerar que la región del Caribe posee características y demandas diferentes. El SEAR, Subsistema de Educativo Autónomo Regional representa un esfuerzo por potenciar estas características; pero la diversidad étnica no termina en esta región y aún falta responder a otras demandas étnicas de contextos similares. En cualquier caso, aunque las leyes reconocen esta realidad, en la práctica son la mayoría de sus comunidades aún no acceden a oportunidades educativas básicas, lo que demuestra que las políticas educativas aún no atienden esta realidad ni se interesan por potenciar los atributos que la hacen diferente.

**2. Diversidad geográfica, ambiental y productiva:** Esta diversidad es, quizás, la que más está pesando en el país, con consecuencias nada edificantes. Basta con examinar la situación que vive la educación rural, para comprender que este mundo productivo, geográficamente más alejado, pero que proporciona la riqueza que alimenta a toda la nación, ha sido y continúa siendo ese mundo olvidado o, al menos, incomprendido y desatendido en los reclamos de su identidad. Si examinamos los contenidos curriculares de todos los niveles educativos y la manera como estos se estructuran, podemos percibir que en nada se refieren a las particularidades regionales, rurales, municipales. De esta forma, los aprendizajes no son pertinentes, ni responden a las peculiaridades, problemas y procesos locales, provocando graves desajustes y obstaculizando la lucha contra la pobreza. La posibilidad de que, desde el nivel local, los currículos sean enriquecidos con contenidos que atiendan y promuevan la diversidad, si bien ya figura en algunos documentos curriculares, aún no ha ingresado a los centros educativos.

**3. Diversidad de género:** Los esfuerzos realizados en este aspecto es bueno reconocerlos aunque resultan poco efectivos. El sistema educativo es, quizás, el espacio en el que el enfoque de género aún no constituye una ocupación relevante, si tomamos en cuenta que, a diferencia de todos los países centroamericanos, es el único que ni siquiera ha abierto una dirección especializada que atienda este eje. Los contenidos curriculares y las metodologías de enseñanza, a la par del currículum oculto que preside la actuación de maestros y maestras en los centros educativos, no están pensados desde un tratamiento equilibrado del enfoque de género. Aún nos encontramos lejos del establecimiento de una *Pedagogía del Género*; mientras esto no se logre, el aparato escolar continuará siendo el mejor bastión reproductor, por excelencia, aunque el discurso afirme lo contrario.

**4. Diversidad psicológica:** Son notables las diferencias psicológicas propias de cada etapa del desarrollo de los educandos y la atención diferenciada que reclaman. La realidad es que, en los centros educativos, no se consideran tales diferencias, por lo que las estrategias educativas responden al síndrome del “*adultismo*”, en tanto los educadores difícilmente logran entender las particularidades de los menores, adoptando estrategias uniformadoras que no toman en cuenta las peculiaridades de cada edad, imponiendo las visiones de los adultos. Tal desencuentro afecta profundamente la relación pedagógica y la efectividad del aprendizaje. Este desencuentro se incrementa, aún más, al no tomar en cuenta que existen diferentes estilos de aprendizaje, terreno en el que el aparato educativo aún no ha penetrado; ello impide rentabilizar



al máximo estas diferencias mediante una atención pedagógica ajustada a las diferencias.

19 de noviembre de 2006

### Desde la Educación y la Salud Costo-beneficio de la erradicación del trabajo infantil en Nicaragua

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Dos eventos recientes: presentación del “**estudio económico de los costos y beneficios de erradicar el trabajo infantil OIT-PIC 01/11/06**” y del estudio “**Opciones educativas para la niñez trabajadora NICARAGUA**”, Primero Aprendo, PREAL (16-11-06), han puesto la compleja problemática del trabajo infantil en primera plana.

“El estudio económico de los costos y beneficios de erradicar el trabajo infantil” está ubicado en el contexto de la subregión centroamericana y República Dominicana.

En este artículo me apartó del contexto subregional para centrarme, en Nicaragua siguiendo su misma estructura, información y metodología.

#### LA INICIATIVA

Según la ENTIA 2000, 276,882 niños y niñas entre 5 a 17 años están ocupados en actividades económicas, 205,207 niños y 71,674 niñas. Entre los 5 a 14 años lo hacen 146,879. Frente a esta realidad existen **dos compromisos** puntuales: “Eliminar las peores formas del trabajo infantil en un plazo de 10 años (2016)”. Eliminar el trabajo infantil en su totalidad en un plazo de 15 años (2020)”. **El propósito** del estudio es demostrar, **con criterios meramente económicos**, que la erradicación del trabajo infantil y la asistencia de todos los niños y niñas a la escuela es beneficiosa para ellos, ellas, sus hogares y la sociedad en su conjunto.

Eso se logrará mediante la implementación de un programa y metodología costo-beneficio, y cuyo resultado evidencia beneficios netos muy superiores a los costos.

Para ello es necesario que todos los niños de 6 a 14 años asistan a la escuela, de manera que cuando cumplan 15 años se puedan incorporar si así lo desean, en trabajos permitidos para su edad, o puedan seguir estudiando. Esto supone intervenciones por el lado de la oferta educativa, tanto en términos de cantidad –es decir, que los sistemas educativos tengan la capacidad de absorber a todos los nuevos estudiantes-, como de calidad, en el sentido de que el aumento en la cobertura no deteriore la calidad de los servicios, sino que más bien se logren mejorías. La metodología propone que en el transcurso de los cinco primeros años de ejecución de la iniciativa (2006-2010), o primera oleada”) se incorporen a la escuela (educación primaria) una tercera parte de los niños y niñas de 6 a 11 años que no asisten; en los siguientes cinco años (2011-2015), o segunda oleada) otra tercera parte de los niños y niñas que no asisten a la escuela. En el caso de los niños y niñas de 12 a 14 años que no asisten y se espera se incorporen principalmente a la educación secundaria, se propone un ritmo de incorporación similar, es decir, una tercera parte en cada período de cinco años pero en este caso a partir de la segunda oleada 2011-2015 y terminando en el 2021-2025 (es decir la cuarta oleada).

#### COMPONENTE COSTOS

- La oferta educativa es decir, el costo de ampliar la cobertura y mejorar la educación pública.
- Para los hogares, costo de oportunidad o valor del trabajo infantil que dejan de trabajar; uniformes, útiles escolares, transporte, etc; transferencias a los niños y niñas en hogares de pobreza extrema equivalente a un 80% del valor del trabajo infantil o costo de oportunidad.
- Intervenciones directas administrativas o costo de lograr la erradicación urgente de las peores formas del trabajo infantil.

El año 2000 el costo anual promedio por estudiante de primaria era de US\$81 corrientes, US\$258 PPA, y por estudiante de secundaria US\$50 corrientes y US\$159 PPA.

Los costos adicionales de incrementar la cantidad y la calidad de la educación en el transcurso de las cinco oleadas propuestas entre 2006 al 2025 ascienden a US\$ 696.6 millones PPA (Paridad Poder Adquisitivo).

El costo de oportunidad del niño (a) entre 6 a 14 años que deja de trabajar y de ganar, asciende a US\$ 29.4 corrientes por mes y US\$ 93.7 PPA.

El porcentaje de la población de 6 a 14 años en hogares en situación de pobreza extrema oscila entre el 18.2 y 19.2.

El monto mensual de las transferencias a dichos hogares se calcula en US\$23.5 corrientes y US\$79.9 PPA lo que en el período 2006 a 2025 supone un costo de US\$2.078.9 millones PPA.

El costo de las intervenciones suma US\$ 413 millones PPA.

El costo total de la operación se ubica en alrededor de US\$ 3.938 millones PPA en Nicaragua.

### **COMPONENTE BENEFICIOS**

En contraste con los costos en los que incurre la iniciativa, los beneficios se obtienen por el lado de la educación y la salud.

Se trata pues de cuantificar las ganancias económicas de una población más educada y las ventajas económicas de una población más sana teniendo en cuenta los impactos laborales: tasas de retorno en cuanto aumentar los ingresos laborales por cada año de educación formal aplicando el coeficiente 0.11 (Psacharopoulos 1999) como promedio para la globalidad de los países en desarrollo, es decir que los ingresos laborales aumentan en un 11% por cada año de incremento en el nivel de la educación.

Así pues utilizando funciones que relacionan el nivel educativo de la población con su nivel de salario, se cuantifica el beneficio monetario directo de la mayor educación que tendrán los niños y niñas por haber permanecido en la escuela hasta su incorporación al mercado de trabajo (respetando la edad mínima de al menos 15 años).

Los beneficios de esa mayor educación se perciben a lo largo de la vida activa de las personas, que en este caso se supuso de 40 años, cifra que aunque

relativamente baja respecto a la esperanza de vida de Nicaragua, refleja adecuadamente la importancia de que los niños y niñas asistan a la escuela. El monto total de los ingresos futuros esperados de la mayor educación de la población asciende a US\$15.391 millones PPA.

En el caso de salud, el estudio trata de poner un valor económico a las mejoras de salud asociadas a la eliminación de las peores formas del trabajo infantil así como dejar de perder debido a los accidentes que sufren los niños y niñas en sus actividades laborales. El cálculo en Nicaragua ronda US\$1.047.40 dólares.

Contabilizados los costos e ingresos de la iniciativa propuesta se estiman que los beneficios netos ascienden a un aproximado de US\$11.453 millones PPA.

La conclusión es lógica: la erradicación del trabajo infantil y la asistencia de todos los niños y niñas a la escuela es altamente beneficiosa y rentable, para los países aún en términos estrictamente económicos.

Para apostar por esta iniciativa es necesario tener una gran visión de futuro propia de un excelente inversionista, así como contar con una fuerte voluntad política porque los costos son de corto plazo y los beneficios de largo plazo.

26 de noviembre de 2006

### **Educar en y para la diversidad, un paso clave para el desarrollo del país**

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

La educación en y para la diversidad se ha convertido en una nueva sensibilidad de la educación, frente a la concepción arraigada de una educación uniformadora. La historia y la realidad del país exigen una educación ajustada a las necesidades y particularidades de sus ciudadanos y ciudadanas. En tal sentido, la equidad de la educación, frecuentemente reducida a la cobertura escolar, va mucho más allá. Implica que la educación ha de responder, con igualdad de oportunidades, a las demandas y necesidades que tienen los educandos, de manera que logren desarrollar su personalidad, inteligencia,

valores y capacidades en la medida de sus intereses y posibilidades. La diversidad que se manifiesta en la identidad de cada persona, en su entorno de vida, en las capacidades que requiere desarrollar y las potencialidades que puede y debe desplegar en beneficio propio, de su entorno y del país, constituye uno de los atributos más importantes y valorados en este nuevo siglo.

En esta dinámica, la pobreza que vive el país posee múltiples caras que van más allá de la falta de recursos económicos. Algunas de sus caras son, entre otras: el desconocimiento de los derechos y obligaciones, el desinterés por la educación, la ausencia de conocimiento sobre sus potencialidades, la pobreza cultural, el desconocimiento de la diversidad de roles, en fin, todo aquello que empobrece a la persona en el plano económico, cultural, educativo, espiritual y relacional. Atacar esta pobreza va mucho más allá de lograr que todos los ciudadanos dispongan de los recursos económicos que necesitan. Implica, sobre todo, hacer frente a las múltiples caras que presenta esta pobreza. En tanto la educación se constituye como el arma principal para vencer la pobreza, es preciso la misma ofrezca las oportunidades que la ciudadanía requiere para desplegar todas sus potencialidades y especificidades que los diferencian de los demás, así como aquellas capacidades y conocimientos que responden a un patrón común de todos los ciudadanos nicaragüenses.

Sobre la base de la importancia, cada vez más relevante, de una educación para desarrollar las capacidades genéricas y específicas, veamos otros ángulos complementarios que ha de ofrecer la educación, los que complementan los explicados en el artículo anterior.

**1. Diversidad de capacidades:** La educación que proporcionemos a los educandos ha de contribuir al desarrollo de capacidades y no sólo al de conocimientos. Ya el filósofo y educador Montaigne afirmaba que: *“Es preferible un cerebro bien formado que un cerebro bien repleto”*. Ahora bien, estas capacidades las posee cada educando de manera incipiente y podrá desarrollarlas sobre la base de sus posibilidades. Así, un niño o niña ciego/a, si bien no llegue, por sus limitaciones físicas, a desarrollar el sentido de la vista, lo podrá compensar desarrollando de forma particular mayor sensibilidad al tacto y al oído. Por ello, aunque no logra desarrollar una capacidad genérica, como es la vista, sí puede lograr desarrollar una capacidad diferente. Como es obvio, esto será posible, mientras el sistema educativo se preocupe, no sólo de los educandos que poseen las capacidades genéricas, sino también de ofrecer oportunidades para que se produzca el despliegue de las capacidades diferentes. Históricamente,

nuestra educación no se ha preocupado de este sector social que tiene los mismos derechos que los demás. La educación inclusiva mira, precisamente, hacia esta diversidad de capacidades, sin embargo, no basta con que estos/as alumnos/as con capacidades diferentes sean incluidos en las modalidades regulares, es preciso que estos centros, sus docentes y la comunidad educativa se preparen para que esta inclusión sea efectiva y no traumática, como suele suceder en varias experiencias que se llevan a efecto en el país. Esto mismo podría decirse de aquellos que podrían desarrollar capacidades especiales para el deporte, para el arte, la música, la literatura, etc., pero que no lo lograrán en tanto el MECD no logre ser un auténtico Ministerio de Educación, en el que la Cultura y el Deportes también cuenten, de forma articulada, como un auténtico sistema armónico.

**2. Diversidad de inteligencias:** Todos nacemos con potencialidades cognitivas que los autores más modernos las suelen agrupar en 8 tipos de inteligencias. Entre ellas, cada quien, por razones hereditarias, posee algunas de ellas con mayor énfasis que otras. Nuestra educación ha sido pensada para que todos desarrollen un mismo tipo de inteligencia, dejando de lado, por lo general, otro buen número de inteligencias que los jóvenes no llegarán a desarrollar. El país, de esta manera, ve profundamente afectadas sus posibilidades de luchar contra la pobreza y fraguar el desarrollo, en tanto sus ciudadanos/as han visto limitado su desarrollo intelectual únicamente a una de las ocho inteligencias. Es de esta manera que, la educación, se vuelve cómplice de la pobreza, contribuyendo a que la misma sea reproducida por el propio sistema educativo. Con harta razón se puede decir que, urge que la educación logre ser parte de la solución y no del problema de la pobreza.

**3. Diversidad de visiones políticas y religiosas:** Esta diversidad ha de ser aprovechada como un medio para enriquecer las distintas visiones; en tanto la educación suponga un profundo respeto a las mismas, a la vez que ofrezca oportunidades para que tales visiones logren puntos de encuentro y se enriquezcan entre sí, en esa medida tal diversidad supondrá una oportunidad para convertir a la educación en el mejor punto de encuentro, equilibrio y purificación de tales visiones.

**4. Diversidad de ámbitos y entornos familiares y comunitarios:** A sabiendas de esta diversidad, la educación adapta sus estrategias pedagógicas y sus contenidos a las peculiaridades, expectativas y requerimientos del entorno comunitario, a la vez que fortalece sus contactos con la familia para apoyarse en sus potencialidades y apuntalar los procesos de aprendizaje. En tanto los

centros educativos adecuan su organización y contenidos a esta realidad, mejor conectarán con las necesidades de aprendizaje de sus educandos.

**5. Diversidad en el dominio de estrategias de aprendizaje:** La investigación didáctica y psicológica ha puesto de manifiesto que, por lo general, en un aula de clase, gran parte de sus alumnos no han desarrollado técnicas ni estrategias superiores de aprendizaje, por lo que son novatos a la par de unos pocos expertos que sí las han desarrollado. En tanto los maestros y maestras conocen y asumen esta variedad de situaciones, se apoyarán en los expertos para lograr que los novatos se conviertan también en expertos. Por el contrario, al no comprender esta diversidad, el/la maestro/a obviará atender a los novatos, mientras se congratula con las actitudes de los pocos expertos, impidiendo que el país se enriquezca con jóvenes que, más allá del dominio de conocimientos, logran aplicar estrategias superiores para superar los problemas prácticos que la vida les presenta.

26 de noviembre de 2006

## **Las Humanidades y la Educación Humanista**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

En ocasión del Premio Nacional de Humanidades creado por la UCA quisiera penetrar un poco en su sentido y alcance.

La trayectoria histórica del concepto y concreción de las llamadas Humanidades constituye, tanto un hilo conductor como un aliento siempre vivo en el desarrollo de la cultura, de la vida de los pueblos y de la propia Humanidad.

El ser humano adquirió una extraordinaria relevancia en la cultura griega elevando a la denominación divina las grandes expresiones o realizaciones del ser humano. Por ejemplo la belleza pasa a ser la diosa Venus y el amor del dios Cupido.

En el Renacimiento, tras el amplio dominio del teocentrismo anterior, surge con fuerza insospechada y rica la necesidad de “elevar al hombre” como centro del universo.

Las Humanidades sacuden el polvo de la historia y crean las mejores expresiones de la capacidad, conciencia y creatividad humana consolidando de esta manera la posición antropocéntrica con el despertar del pensamiento científico y el éxito de las ciencias se fortalece la presencia del hombre en la historia pero dejando al margen la superioridad previa de las humanidades. El positivismo abre otras rutas en el camino del desarrollo de la Humanidad. La Ilustración encuentra en la razón el poder omnímodo del hombre, no obstante los actos inhumanos y los efectos sociales y políticos positivos. La filosofía, la religión y la ciencia han acompañado siempre a este devenir humano fundamentando ideas y sistemas que lo han orientado, creando múltiples cauces por donde han transcurrido tanto las humanidades como las ciencias. Estas dos vertientes de la historia junto con la religión en sus diversas formas parecen haber creado según C.P. Snow dos culturas, la cultura de la literatura y la cultura de las ciencias entre las que existe verdadera comunicación. De ahí la necesidad de traducir adecuadamente el sentido de las humanidades y de la educación humanista.

La educación durante muchos años ha estado definida por el contenido y alcance de las disciplinas. En este sentido las humanidades han estado referidas al conjunto de las disciplinas que desarrollan más directamente la dimensión humana del ser humano: artes, historia, filosofía, teología, literatura, filología, semiótica, etc. Sin embargo el despertar científico tecnológico con sus éxitos y aplicación directa en el desarrollo ha puesto en evidencia que también las ciencias abonan la creatividad humana e inyectan un gran impulso al desarrollo y en él, al desarrollo del hombre, de la sociedad y de la Humanidad.

No obstante, en los sistemas educativos resulta difícil la integración de esas dos culturas en el sentido que Snow las caracterizó como la cultura literaria y la cultura científica.

El mundo actual necesita más que nunca de inyecciones constantes de humanización pero también necesidad de inyecciones sostenidas de desarrollo científico tecnológico para responder adecuadamente al desarrollo humano y al bienestar de toda la población.

De ahí que la denominada enseñanza humanista centrada en disciplinas como las artes, la literatura, la historia, la filosofía, la religión, a las que por otra parte se le da una importancia pedagógica muy secundaria, sólo adquieren pleno sentido y sólo inciden positivamente en el devenir del ser humano y en la sociedad, cuando conforman un todo inseparables con las ciencias

naturales, el pensamiento científico y la tecnología. Este amplio espacio de las ciencias también entraña la dimensión de la realización del ser humano y de su desarrollo.

De ahí que el verdadero sentido y alcance de las humanidades hoy no se agota en las disciplinas tradicionalmente consideradas más cercanas a la dimensión humana de la persona debido a que en esta dimensión humana inciden y están presente con mucha penetración las ciencias naturales, las matemáticas, la física, la biología etc, etc. El campo de la ciencia se ha ampliado enormemente y lo ha hecho también el ser humano en tanto creador y destinatario de esta extraordinaria expansión.

Desde esta necesaria y efectiva integración, las Humanidades en el mundo actual y en la enseñanza actual debe ser el espíritu de realización y humanización del ser humano con la capacidad para proyectarlas a toda la población y a toda la Humanidad. Es imperativo aprender a vivir juntos, a crear un sentido de humanidad, ubicando de nuevo al ser humano en el centro del Universo aunque lanzado hacia la trascendencia de su definitiva realización.

La enseñanza humanista no es cuestión de asignaturas como tampoco lo es la enseñanza científica, juntas constituyen el nuevo espíritu de la realización del ser humano en un mundo con enormes grietas de deshumanización y enormes posibilidades de humanización. Ahí está precisamente el papel de la educación.

3 de diciembre de 2006

### Un cambio de sentido en la Educación Rural

Rafael Lucio Gil Ph. D.

Hablar de desarrollo rural exige volver los ojos al territorio, a su cultura, expresiones y demandas, para formular estrategias de desarrollo y educación más allá de los imperativos de la lucha contra la pobreza. Formular políticas públicas que respondan a principios inspiradores propios del ámbito rural, constituye un reto básico para poder hablar de desarrollo rural en esta nueva etapa que inicia el país con la nueva administración política del Frente Sandinista de Liberación Nacional. Las políticas educativas han de referirse

a este marco y a este entorno, superando el encapsulamiento habitual que padecen.

**1. Una experiencia aleccionadora:** La historia de la educación del país refleja un fuerte desencuentro entre la educación rural y la realidad, lo que se materializa en la desconexión existente entre políticas educativas y políticas públicas. Tal contradicción se alimenta de factores como estos: *Ausencia de políticas y estrategias pertinentes y sostenibles para el desarrollo rural del país; las políticas educativas no se desprenden de las políticas sociales y productivas del país; los contenidos curriculares y metodologías de enseñanza y aprendizaje tienen un carácter genérico y traducen una visión sesgada a favor del sector urbano; el país ha realizado esfuerzos e innovaciones interesantes en las últimas cuatro décadas de su historia, sin embargo, éstas han quedado atomizadas y sin sostenibilidad, por no contar con respaldo de políticas de desarrollo rural.*

Investigaciones y procesos de intervención que hemos realizado sobre el tema nos confirman las hipótesis anteriores con estas características:

- *La atomización y falta de conjunción de los esfuerzos que realizan instituciones estatales y privadas, organismos y organizaciones en las zonas rurales*
- *La educación habitual que reciben los niños y niñas está desconectada de las características del contexto rural, de las demandas de las familias y planes de desarrollo.*
- *Los aprendizajes que se promueven en la escuela rural no son relevantes ni motivan a los padres y madres de familia para que mantengan a sus hijos en la escuela.*
- *Los maestros y maestras entregan sus mayores esfuerzos a la tarea educativa sin contar recursos didácticos básicos, sin el reconocimiento social y profesional necesario, y al margen de oportunidades de formación para profesionalizarse y capacitarse.*
- *Cuando los maestros y maestras realizan procesos de reflexión crítica sobre la práctica y participan en un proceso de formación orientado al cambio de concepciones y prácticas, se comprometen críticamente con una educación contextualizada.*
- *La mayoría de los niños y niñas se ven obligados a compartir su estudio en la escuela con labores en la casa o en el campo que van mucho más allá de sus capacidades físicas, y por las que no reciben el pago debido. En las zonas cafetaleras, principalmente, los niños realizan labores culturales del café diseminando insecticidas y abonos químicos que dañan tempranamente su salud. Se ven obligados, por las circunstancias, a abandonar varios meses la escuela para trabajar, y ni siquiera concluyen su cuarto grado.*

**2. Una mirada rápida a lo rural de Latinoamérica:** La pobreza continúa siendo un fenómeno rural en América Latina; cerca del 70% de la población rural se encuentra bajo el umbral de pobreza (Guatemala, Honduras, Bolivia, Ecuador, Haití, Nicaragua). Esta pobreza tiene muchas caras, es más aguda que la urbana y resulta más difícil de superar. La CEPAL reconoce que los pobres de las áreas rurales no se benefician del crecimiento económico de los últimos tiempos, a lo que contribuye la desigual distribución de la tierra y las distorsiones del mercado de servicios agrícolas. Prevalen altas tasas de migración hacia zonas urbanas en los países en que la población rural representa más del 25% de la población total. Los más pobres en las zonas rurales, cerca de un 50%, tienen acceso muy limitado a los recursos productivos que les permitan obtener suficientes ingresos de la producción agrícola. La población rural más pobre enfrenta básicamente, al menos, tres grandes problemas básicos: *Tienen una nutrición insuficiente, mala salud y servicios educativos deficientes; escasas oportunidades de empleo productivo en la agricultura y actividades no agrícolas; grado insuficiente de organización para promover sus intereses.*

**3. Urge una mirada comprometedora hacia la educación rural:** La experiencia del país en educación rural, los esfuerzos históricos realizados, el escaso impacto en el mundo rural; el descontento existente con una educación inequitativa, ineficiente y de baja calidad, y los requerimientos asimétricos que suponen los Tratados de Libre Comercio, hacen inevitable avanzar en una acción sólida, concertada y con sentido de futuro orientada a:

- Pensar la educación en la perspectiva del desarrollo rural humano y sostenible.
- Considerar las diferencias espaciales, geográficas y culturales como base de las políticas públicas, especialmente las educativas, para vencer la pobreza y fomentar el desarrollo.
- Encuadrar las políticas educativas rurales en un Plan Estratégico de Nación.
- El tejido institucional y la gobernanza han de ocupar un lugar clave en esta educación.
- Es posible avanzar en el desarrollo rural con estabilidad y crecimiento económico.
- Cualquier política rural pasa por la atención debida a la demografía y las migraciones.
- El análisis de la ruralidad y de su educación ha de someterse a un enfoque holístico y sistémico basado en una aproximación interdisciplinar.

- La ruralidad exige una “ética del desarrollo”, con valores y actitudes nuevas en las organizaciones y en el personal técnico y educador.
- El modelo de desarrollo rural y de su educación han de tener un carácter endógeno.
- Una educación centrada en el desarrollo rural debe basarse en el territorio y su población; con razón el IICA señala que el territorio se configura como “la unidad integral de planificación e iniciativa de desarrollo rural”.
- El territorio rural y su educación ha de orientar su visión hacia la multifuncionalidad.
- La educación rural exige participación y empoderamiento desde una descentralización y planificación efectivas de abajo-arriba.
- La inversión que haga la educación en capital humano es la clave por excelencia.
- La educación ha de orientarse hacia la articulación productiva efectiva interna y externa.
- La gestión del desarrollo rural y de su educación deben partir del territorio.
- Pensar una educación para el desarrollo rural implica pensar en un proceso a largo plazo frente al enfoque de proyectos.

Estos fundamentos requieren apoyarse, a su vez, en estos catalizadores que han de presidir la acción educativa: La capitalización del recurso humano, el incremento de la producción, y el desarrollo de capital social.

3 de diciembre de 2006

### En Educación hay que aprender a participar

Juan B. Arrien, Ph.D.  
I.D.E.U.C.A.

La Ley General de Educación #582 otorga a la comunidad educativa un papel muy activo en todo el proceso de la gestión educativa, entendida ésta en toda su amplitud y por tanto no circunscrita a la gestión meramente administrativa, la que parece haber concentrado mayor atención desde hace varios años en nuestro sistema educativo. Son muchas las razones de esta prevalencia, una de las cuales, sin duda, ha sido el amplio espacio que se le ha

dado a la eficiencia, concepto que en forma muy sutil ha ido apoderándose del propio concepto de calidad.

En educación lo mismo que en otros aspectos de la vida social resulta difícil la integración de conceptos y sus consecuencias prácticas porque parece más cómodo actuar sobre fragmentos aislados que con la interconexión e integración operativa de los mismos.

Afortunadamente en educación no puede tener cabida el **divide y vencerás** estrategia tradicional para derrotar al enemigo. Sin embargo este viejo adagio prevalece aún en ella, por eso el sistema educativo acumula algunas derrotas importantes en las diversas formas de desarticulación. Lo que para otros el **divide y vencerás** augura victorias, en la educación concentra, al menos serios obstáculos respecto a una renovación profunda y necesaria de un sistema educativo que se precie de ser un verdadero sistema.

No resulta forzado el relacionar esta fragmentación, presente aún, en nuestro sistema educativo con la forma en que se ha entendido y manejado la participación como proceso social y educativo, el que por otro lado hace muy difícil trasladar su concepción teórica a la práctica en sus distintos niveles.

Sabemos que no existe participación que reúna todas las condiciones para que se organice y actúe de manera perfecta en el complejo quehacer educativo, pero también sabemos que es posible aproximarse a ella. El hecho de convocar y de crear un ambiente de participación no basta, si se carece o se oculta una información precisa y no se tiene el dominio requerido sobre el problema que se debate y el cambio o mejora que se necesita en la trama compleja de la innovación educativa. Esto quiere decir que es imprescindible aprender a participar así como a conocer las íntimas conexiones que en el universo del sistema tiene cualquier decisión que afecte a una parte del mismo.

La Ley establece que los cambios educativos se someterán a consulta de la comunidad en su amplio sentido social lo cual es tan excelente en su aspiración como difícil en su operación. No obstante está clara desadecuación, es importante destacar que el solo hecho de plantear con claridad y accesibilidad todos los ingredientes posibles de determinadas decisiones educativas, además de generar un proceso de educación ciudadana, va excluyendo el centralismo y garantizando un clima de identificación con la realidad educativa del país. Sólo este cambio hacia la cercanía de la gente y circunstancias concretas de las decisiones educativas va facilitando la creación de consensos y la seguridad

compartida en dirección hacia la mejoría de la educación en sus distintos componentes.

En nuestro país pese a los desequilibrios que ha generado el modelo de autonomía escolar del 93 y la indecisión oficial prevalente respecto a un modelo consensuado de descentralización educativa, de hecho se observa que la escuela se ha ido abriendo a la comunidad y que esta ha entrado en la escuela buscando como mejorar la eficiencia de la gestión educativa, mejorar la calidad mediante la inserción de necesidades de la población real en el curriculum y en los procesos intermedios del aprendizaje incorporando a más actores sociales en la toma de decisiones. Este reencuentro de escuela-comunidad y comunidad-escuela genera un clima propicio para que la participación social avance hacia la incidencia social efectiva en las decisiones saludables para el desarrollo educativo y pedagógico.

La práctica educativa moderna confirma que la participación tiene ventajas comparativas sobre otras estrategias de desarrollo educativo así como las tiene sobre otras estrategias de desarrollo social.

En este cuadro global y esencialmente dinámico de la participación social en el devenir de la educación nacional la Ley General de Educación abona muy positivamente al establecer que las decisiones educativas deben fundamentarse en la consulta, análisis, discusión y decisiones compartidas con la comunidad. El problema es como hacer viable en la práctica este mandato legal. La Ley de Participación Educativa (2002) aún carga fisuras que será necesario subsanar para el despliegue provechoso de su indiscutible núcleo de participación. La Ley cuenta en ella, con una base positiva que la debe perfeccionar teniendo presente el dicho popular de “quien mucho abarca poco aprieta”. Participar en y para los procesos sociales, incluida la educación, entraña la necesidad de **aprender a participar**, cuando la participación tenga como objetivo el incidir en las decisiones correctas y provechosas para el beneficio social.

10 de diciembre de 2006

## Navidad, Educación y Valores Universales

Juan B. Arrién, Ph.D.  
IDEUCA

Las fiestas navideñas descubren de manera intermitente las grandezas del alma humana. Si bien, los valores profundamente humanos como el amor, la solidaridad, la amistad, la compasión, la generosidad, el perdón, etc, están siempre presentes en el ser humano, durante estos días afinan su profundidad y su sentido y sobre su práctica se recrea la fe y la esperanza en el ser humano.

El aliento renovador que proporciona Cristo, El Salvador, a la historia de la humanidad se apodera de cada persona para que ésta se exprese como tal en su relación con las demás personas.

Cuando se mira a la educación más allá de sus aspectos técnicos-metodológicos y funcionales, más allá de la oferta y la demanda de sus servicios, más allá de los estándares de rendimiento y más allá de las políticas públicas a fin de hacerla viable a cada ciudadano, uno se encuentra con una interacción profundamente humana que conduce a una especie de reinención del ser humano en su originalidad y en su grandeza.

Programado para aprender y para cumplir un compromiso social en el mundo de las personas, todo ser humano manifiesta en el proceso educativo aquello que concentra en su profundidad humana para poder sentir en dicho proceso, es decir en la relación de educador educando, los valores y actitudes que en estos días navideños se apropian de nosotros; el amor, la solidaridad, la generosidad, la amistad, la compasión, el perdón, etc.

La educación no es otra cosa que la recreación del ser humano; el proceso a través del cual la persona se expresa y se enriquece, se forma y se comunica en todo su valor; la educación es el proceso para hacernos verdaderamente humanos, donde se originan, caben y se fortalecen todos esos valores tan hondos y necesarios para la sobrevivencia, convivencia y desarrollo de todo hombre y mujer. El proceso educativo es una reiteración progresiva de los valores que identifican al ser humano y apuntalan su verdadero sentido en el mundo. La educación es un recuento permanente de los valores que en estos días los sentimos tan cercanos, tan familiares y tan compartidos.

Durante estos días uno oye a la gente decir que los valores positivos de la Navidad debieran hacerse realidad cotidiana en nuestro país.

Sin poder atrapar esa utopía necesaria, como educador estoy convencido que desde esta perspectiva navideña podemos conectar a la educación con la construcción de una serie de valores universales que nos harían caminar hacia esa utopía. Enumeremos algunos de ellos:

- El reconocimiento de los derechos humanos, conjugado con el sentido de las responsabilidades sociales, sobre todo frente al hambre y la pobreza que estremece a gran parte de nuestra población.
- El afán de equidad social y de participación democrática en la toma de decisiones y en la conducción eficiente y ética de los asuntos públicos.
- La comprensión y la tolerancia de las diferencias y el pluralismo culturales, requisito previo indispensable para la cohesión social y la coexistencia pacífica.
- La solicitud hacia el prójimo, valor decisivo para la educación del futuro y manifestación intrínseca de la compasión humana.
- El espíritu de solidaridad. La solidaridad es tanto más necesaria cuanto que la competición es un fenómeno cotidiano y omnipresente en todos los terrenos de la existencia.
- La creatividad, que será siempre necesaria para el progreso tecnológico, los adelantos sociales, la dinámica económica y todos los empeños humanos.
- El respeto de la igualdad entre los sexos, que ha sido descrito como la clave del desarrollo y del combate contra la pobreza y a la vez la puerta abierta al desarrollo e índice de ese mismo desarrollo.
- Una mente abierta al cambio, lo único que no cambiará, y la voluntad no sólo de aceptar el cambio, sino de actuar para que tenga un sentido positivo y beneficioso para todos.
- El sentido de las responsabilidades en lo que hace a la protección del medio natural y el desarrollo duradero, para no hipotecar el patrimonio económico, social y ecológico que se transmitirá a las generaciones futuras.

Las fiestas navideñas activan todo un marco de exaltación exterior, pero también activan la riqueza interior del ser humano, donde reside silencioso un verdadero sentido de humanidad.

24 de diciembre de 2006



## Cambios sociales y cambios educativos: relación de complementariedad

Rafael Lucio Gil Ph. D.

El mundo global y el país están sufriendo cambios profundos y vertiginosos. A las instituciones y ciudadanos del país cada vez nos resulta más difícil comprender tales cambios y ser consecuentes con ellos. Este nuevo siglo ha revolucionado las formas de ver el mundo, la economía, la producción, la ciencia, la cultura, la política, el conocimiento y la educación. La brecha que se ha abierto entre estos cambios y las capacidades que poseen nuestras instituciones y las personas parece agigantarse cada día más. Es por ello que se requiere formar un *nuevo estilo* de ciudadanía y de instituciones educativas con capacidades que les permitan encontrar soluciones innovadoras a los viejos problemas de la educación.

Las esperanzas que acompañan este proceso son notables pero aún son más los interrogantes. La envergadura y complejidad de los cambios actuales y próximos son tales que varios investigadores se han atrevido a augurar el nacimiento de una *“nueva forma de vida”* en la tierra. Lo más preocupante de este fenómeno es que, al parecer, el ámbito científico, empresarial y la educación parecieran haber perdido el control de estos cambios, con las terribles consecuencias que de ello se pudieran desprender. Tal paradoja profunda puede tener, para nuestro país, repercusiones negativas e incalculables, lo que nos obliga a echar una mirada de *sentido profundo* a nuestra educación. Por lo general, los reclamos que se hacían a la educación, hasta hace pocos años, eran patrimonio sólo de investigadores y especialistas; hoy, a ellos se unen también instituciones, los empresarios, padres y madres de familia, la sociedad civil y la ciudadanía en general. Todos, al parecer, ven a la educación como el *centro de gravedad* en el que recae la mayor responsabilidad de la preparación de los recursos humanos. Entre estos profundos cambios encontramos tres de especial interés: *productivos, científico-tecnológicos y políticos*; desde cada uno de ellos la educación recibe fuertes presiones que debe atender con urgencia.

Por una parte, los cambios en la *producción* en las *“fábricas y empresas flexibles”*, reclaman, cada vez más, *inteligencia compartida* en las responsabilidades productivas; de ahí la urgencia de incorporar en la educación la *preparación técnica, la orientación y habilitación laboral* y un conjunto de *competencias* que concreten la utilidad del conocimiento aprendido, destinado a mejorar la

calidad de vida personal y del entorno. El tímido inicio de la habilitación laboral y técnica en los nuevos currículos de educación primaria y secundaria, así como en la alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos, por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, tiene el gran desafío inmediato de generalizar y profundizar este proceso emprendido, de cara a las exigencias que plantea la superación de la pobreza del país.

Desde los *cambios científico-tecnológicos* se presentan dos fuertes demandas a la educación: la primera, *democratizar el conocimiento* desde una política de equidad comprometida profundamente con el precepto del derecho humano de todos los nicaragüenses a la educación; la segunda, ampliar y profundizar la *utilización de los recursos que ofrece la tecnología*, para facilitar información actualizada y capacidades para procesarla y utilizarla convenientemente, desarrollando competencias que se expresen en capacidades de *reflexión, comprensión, aplicación y recreación del conocimiento*.

Desde la primera demanda el MECD requiere abordar políticas educativas profundamente comprometidas con el país, realizando profundos *cambios estructurales en la educación*, provocando un giro drástico en la lógica actual del sistema educativo, desde su perspectiva de inequidad y exclusión, hacia un sistema que atienda las demandas de las pobres del país. Esta agenda pendiente que, seguramente en los próximos meses dará un giro radical en la búsqueda de una real democratización de la educación, no será posible sin el concurso de toda la sociedad, de los padres y madres de familia, de los movimientos y organismos sociales, de los sindicatos, en fin, de *todo un país en estado de educación*. Sólo de esta manera la educación se convertirá en el punto de encuentro de toda la sociedad, a la vez que deberá responder, en un plano de amplia concertación, a las expectativas y esperanzas de las grandes mayorías. Desde la segunda demanda nos enfrentamos a uno de los grandes peligros que aqueja a la sociedad actual, reconocidos por autores muy prestigiados: caer en la tentación de *separar la información de la reflexión*, limitando la acción educadora únicamente a la acumulación de contenidos de información y de enseñanza desprovistos del procesamiento reflexivo necesario. Este divorcio alentado por el sistema educativo y los medios informáticos y de comunicación, en tanto los niños, adolescentes y jóvenes se han convertido en meros receptáculos de datos, informaciones y sensaciones visuales, hace sucumbir al estudiantado con una débil capacidad de pensar, reflexionar y criticar, optando por la pasividad y aceptación de ideas, percepciones, valores y paradigmas que los enajenan, despersonalizan y cosifican.

Este dualismo es cada vez más notorio para el profesorado, que percibe cómo se alarga la distancia entre sus propios códigos, formas de pensar y métodos de enseñanza, y los intereses, códigos, experiencias y motivaciones de sus alumnos. Nuestro actual modelo educativo, desde sus tres subsistemas, aún no se ha cuestionado sobre este fenómeno; por el contrario, prefiere utilizar métodos de enseñanza que llaman a la pasividad, la receptividad, la acumulación, el conformismo y la simple repetición mecánica de información, volviéndose cómplice de un modelo social generador de pobreza y subdesarrollo. A partir de esta práctica, los alumnos aprenden a vivir una *vida esquizofrénica* compartiendo sus experiencias en dos mundos: el de sus propias experiencias y preconcepciones que utilizan, con relativo éxito en su entorno de vida, y el de la información y conocimientos académicos que ven útiles sólo para aprobar los exámenes. Urge superar tal *esquizofrenia académica*, ampliamente extendida en los subsistemas educativos, transformando radicalmente el enfoque de los contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, e incorporando y democratizando la utilización dinámica de la tecnología (informática y medios de comunicación). Este pivote será efectivo, en tanto sea capaz de provocar una revolución en la reflexión, el *pensamiento y la personalidad*.

Los cambios mencionados presionan, también, la esfera política. Los jóvenes cuestionan el sentido formal de la democracia; intuyen, de alguna manera, un nuevo perfil de ciudadanía que exige participar activamente en la cosa pública y transparencia en el manejo eficiente de los recursos, así como aportar el *capital social* que fortalezca el tejido social con valores de una sola cara. Urge que el aparato educativo se constituya, a este respecto, en *plataforma activa y propositiva*, ganándose la conciencia de los maestros, la motivación de los educandos y de la sociedad civil, la empresa y los padres y madres de familia. Sólo así la brecha entre nuestra sociedad y su educación se llegará a superar.

20 de diciembre de 2006

## La Educación del país en la Sociedad del Conocimiento

Rafael Lucio Gil Ph. D.

Los avances científicos y tecnológicos parecen ser inabarcables. El optimismo y esnobismo con que la literatura se refiere al tema son patentes. Las posibilidades que trae la nueva sociedad del conocimiento no parecen tener límites. La sociedad de la información, la economía del conocimiento,

la expansión masiva de la tecnología de la información y el entretenimiento presentan una oportunidad excepcional. Las innovaciones y servicios tecnológicos se diversifican a una velocidad vertiginosa.

Desde el terreno educativo, más allá de los incentivos e intereses que tiene el mercado en este nuevo contexto, es preciso reflexionar con detenimiento, más allá de una actuación meramente receptiva y mecánica. En estos últimos años se ha comenzado a levantar la voz respecto a este consumo galopante. La *tecnología de la información* nos proporciona información abundante pero de poca calidad, con frecuencia incorrecta, y *no ofrece ninguna guía intelectual ni moral sobre qué información seleccionar y procesar*. Desde la acera educativa si bien retomamos todos los beneficios que ello ofrece para el aprendizaje, también es cierto que el Internet y otros recursos comunicacionales nos están haciendo perder la capacidad reflexiva y de una auténtica interacción con la gente. Muchos somos del criterio que las *comunidades virtuales*, aunque prácticas, divertidas y con enormes posibilidades, nos pueden hacer creer en la ilusión de la intimidad y la comunidad. Por su parte, ante la *economía del conocimiento* que se centra en el consumidor, se ha demostrado que la mayoría de la gente elige la información en proporción inversa con su grado de significación y relevancia, lo que lleva a pensar que esta explosión del conocimiento tiene un carácter superficial, casi “gaseoso”, en el que prevalece el estilo y la forma más que la sustancia, diluyéndose lo esencial y vertebrador. La educación tiene, en este sentido, un rol indiscutiblemente canalizador, mucho más allá de convertirse en su mejor consumidor.

También se alzan las voces llamando la atención frente al peligro real en el sentido que esta *economía del conocimiento* vaya ampliando, cada vez más, la brecha entre los ricos y los pobres dentro del país como entre los países. Varios autores llaman la atención en el sentido que este nuevo tipo de exclusión de los beneficios de esta economía crea sentimientos de desesperanza y resentimiento entre los pobres. De alguna manera, los beneficios de esta nueva economía pueden ser, entre otros: vidas más agitadas, menos seguras, más estratificadas y divergentes en el plano económico. Es por ello que, quienes dirigen los destinos del país, deben superar la visión ingenua, triunfalista y *conquistadora*, capaz de contribuir a avanzar como país hacia una sociedad del conocimiento globalizada que se rija por *una lógica incluyente* y auténticamente democratizadora. De otra forma el país avanzaría más dividido aún en una doble personalidad: de un lado, los privilegiados de esta sociedad del conocimiento, y por otro, los excluidos de ella. Una respuesta inteligente del sistema educativo frente a esta amenaza, no debe quedar atrapada en el simple

incremento de la cantidad de medios de información, sino en trazar una estrategia educativa que proporcione un valor agregado de calidad educativa a la utilización que los educandos hagan de este recurso.

En este mismo sentido, otra cara de esta sociedad del conocimiento es lo que algunos llaman “*sociedad del alto riesgo*”, en tanto exige flexibilidad para hacer frente a la ambigüedad, el cambio, la incertidumbre. Es por ello que requerimos de una educación que no sólo desarrolle aprendizajes cognitivos, sino que potencie un conjunto de capacidades sociales, interpersonales, que imprima sentido a los derechos y responsabilidades, capaz de construir confianza, identidad y ciudadanía. De otra manera estaremos, como otros países ya lo están, frente a una sociedad que prioriza resultados académicos sobre las relaciones sociales, quedando *alienados en esta sociedad del conocimiento*; no es inteligente ni justo que repitamos el ejemplo de otros países que han invertido sus esfuerzos para conseguir la excelencia académica, a costa de incrementar la exclusión social y educativa. Cuando los niños, niñas y adolescentes no aprenden a confiar y querer a los demás, se convierten en adultos egoístas, lo que deviene en un orden social brutalmente injusto, sin capacidad de compasión por los demás.

En este mismo contexto se lanzan señales claras promoviendo la “*inteligencia emocional*” desde una perspectiva educativa, no comercial, en clara oposición a la pretensión que utiliza el mercado de las *emociones humanas* como productos comercializables, “vendibles” en el mundo empresarial. Es por ello que la educación moderna que requiere el país, a la vez que orientada por un sentido de justicia y democracia auténticas, no puede quedar reducida a ser un mero catalizador o correa de transmisión de la economía del conocimiento, sino que debe ser capaz de proponer *contrapuntos esenciales dirigidos a defender y preservar la democracia pública y comunitaria* que están siendo puestas en peligro ante este nuevo panorama de la economía del conocimiento. Es por ello que, enseñar más allá de la sociedad del conocimiento significa, no sólo desarrollar el *capital intelectual* de los educandos, sino aportar a la *construcción del capital social* traducido en el desarrollo de habilidades para formar redes, construir relaciones sostenidas y constructivas, capaz de potenciar los recursos humanos de la comunidad en función del desarrollo humano en un marco de solidaridad y apoyo mutuo.

Enseñar más allá de la sociedad del conocimiento supone adoptar, como telón de fondo, la convicción de una *educación de los individuos como personas en una comunidad*. Múltiples investigaciones que han indagado sobre la razón

del fracaso de numerosas reformas educativas, han encontrado un punto de coincidencia: *se trataron los cambios como procesos técnicos, neutros, vacíos de toda controversia y de valores*. Fueron incapaces de enfrentar problemas relativos a la diversidad de razas y culturas, al tratamiento de las capacidades diferentes, atender los derechos de las personas, las brechas de pobreza y las injusticias sociales, así como a desafiar la creencia de la incapacidad de los pobres o minorías raciales para alcanzar la excelencia. Esta lección aprendida pone de relieve que la *sostenibilidad y efectividad de nuestra reforma educativa descansa sobre la base de la asunción de capacidades y valores, derechos, justicia y equidad* como ejes sustantivos; lo que se resume en la aspiración de la *calidad total*.

De aquí la importancia que los centros escolares desarrollen, no sólo una acción educativa eficiente y un rendimiento elevado, sino su *carácter e identidad como entes educativos*, que imprime direccionalidad a su quehacer. Estos centros saben quienes son, tienen su propia visión y misión, metas, objetivos, capacidad para celebrar su singularidad. Demuestran su identidad cuando se hace eco de los objetivos, esperanzas y necesidades de sus miembros, de su comunidad y del país. El *Proyecto de Desarrollo Educativo* del centro constituye el mejor instrumento para hacer esto posible.

07 de enero de 2007

## ¡La Educación como Proceso Social!

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

La mayoría de las definiciones de uso común en la academia, por lo general apuntan a afirmar que la Educación es un proceso cuya función es desarrollar capacidades y competencias intelectuales, psicológicas, físicas y morales, orientadas a que la persona pueda desempeñarse eficazmente en el sistema social; o que la educación cumple con el papel de asegurar la reproducción de la estructura social de clases en una formación determinada, o aquella que asegura que la educación es “el proceso mediante el cual las generaciones adultas transmiten a las nuevas generaciones los elementos de la cultura existentes en una época dada” (Durkheim). Como es posible observar, estas definiciones, tienen dos elementos en común, por un lado se refieren a la educación como un proceso que confiere fortalezas a las personas que gozan de sus beneficios para su desempeño eficaz en la vida social, y por

otro, el papel que las personas educadas juegan en el proceso de cohesión, reproducción y/o cambio social.

En este orden, el enfoque más difundido en la actualidad sobre la educación, es el de la Banca Internacional y de los Ministerios de Educación y de Hacienda de nuestros países, basados en la tesis que concibe a la educación como el proceso de producción del “capital humano” necesario para el desarrollo económico y social, en virtud del cual, todos los factores y elementos constitutivos del mismo (maestros, currículo, infraestructura y equipos), funcionan como insumos para producirlo. La educación aparece así ligada a las tasas de rentabilidad de las inversiones que se realizan en los insumos mencionados, comparadas con las tasas de aprobación o promoción, los niveles de productividad de la fuerza de trabajo, el empleo y los ingresos. La educación, según esta perspectiva, es propagandizada como requisito indispensable para la producción de riqueza, bienestar individual y desarrollo social.

En armonía con esta conclusión, es un lugar común leer o escuchar en el discurso cotidiano de académicos, políticos, organizaciones sociales, organismos de financiamiento internacional o cumbres de Jefes de Gobierno y Presidentes de la República, sobre la importancia que hoy se le confiere a la educación para el pleno desarrollo de las potencialidades de cada persona y el desarrollo familiar y social. Este clima legitimador ha provocado que la educación, en especial la educación escolar formal, sea en la actualidad considerada no solamente una necesidad individual y social básica, sino que también un derecho humano fundamental.

En un contexto más ideológico, encaminado a las búsquedas de cohesión social alrededor de los intereses dominantes, se afirma que ella también es requisito básico para la formación de una ciudadanía democrática y para la construcción de la democracia en nuestros países. La educación es factor para el desarrollo personal y la inserción individual en su medio familiar y social. En cualquier sociedad, es fundamental que sus miembros se apropien de un mínimo de saberes y conocimientos, comportamientos, actitudes y valores, en especial de aquellos que constituyen atributos para su participación efectiva en la vida social. Existe una relación entre el nivel educativo y las posibilidades de la persona para participar efectivamente en la detección y diagnóstico de los problemas de su comunidad y su país y en la formulación y propuesta de ideas de solución a los mismos. A más altos niveles de educación, mayores posibilidades para la construcción de la democracia participativa en

una sociedad dada. O viceversa, a menores niveles de educación, mayores posibilidades para que imperen regímenes excluyentes y autoritarios.

No obstante, la educación como proceso social, no puede entenderse sin su correspondiente conexión a un determinado contexto histórico social, caracterizándose ésta por ser, dialécticamente, causa y efecto a la vez, recibe de la estructura económica y de las relaciones de producción que definen su sentido y dirección y los condicionantes objetivos que lo determinan, y a su vez, contribuye a condicionar a cada una de las estructuras y procesos con que se relacionan y a los procesos de reproducción y cambio que ocurre en el desarrollo de las mismas.

En este orden, la vinculación entre educación y desarrollo personal y social, no es una relación sin historia que se da igual en cada época o cada lugar, por el contrario, es una relación profundamente dialéctica cuya intensidad, velocidad de movimiento y consecuencias personales y sociales, van a depender de la ubicación de la persona que aprende en la estructura social de clases y las circunstancias históricas de cada formación social. No es igual hablar de la educación en la época feudal que en la capitalista, ni en las circunstancias del capitalismo sobre desarrollado que la del capitalismo sub-desarrollado, ni siquiera la educación entre diferentes países de similares niveles de desarrollo, ni la educación para las diferentes clases y sectores sociales de un mismo país. No es igual la educación que reciben los niños y jóvenes de las clases acomodadas medias y altas, en los colegios religiosos y de origen extranjero, de las ciudades capitales de los países latinoamericanos; que la educación que reciben los niños y jóvenes pobres y en situación de pobreza extrema de las barriadas y comarcas de cualquiera de nuestros países.

Así como la educación no es un proceso social fuera de la historia, tampoco es un proceso neutro. Toda la obra de Freire está fundada en la idea que reivindica la relación entre educación e intereses y valores de clase. A inicios de los años ochenta en Nicaragua, la Cruzada Nacional de Alfabetización, que alfabetizó a alrededor del cuarenta por ciento de la población analfabeta mayor de catorce años, fue acusada de política por las fuerzas contrarrevolucionarias financiadas por el Gobierno norteamericano, por su parte, los alfabetizadores respondían afirmativamente que la Cruzada era una tarea política de la Revolución, que así como se había derrocado a la Dictadura Militar Somocista, de lo que se trataba era de derrocar a la ignorancia. En los años noventa del pasado siglo, siempre en Nicaragua, en los años del neoliberalismo, la escuela de la educación popular sandinista, sufrió un cambio radical y fue convertida,

privatizada y subsumida a los valores y vicios del mercado capitalista. De nuevo la educación, cumplió y cumple, su función política según los intereses de la clase social que la promueve.

No obstante, la imposición clasista a través de la educación, no es un proceso mecánico, vertical o permanente, sino que el mismo se da en el contexto de múltiples luchas por la hegemonía cultural, lo que permite un relativo ámbito de autonomía para que los sectores sociales (Sindicatos del magisterio y Asociaciones Civiles que trabajan de cara al derecho a la educación) puedan desarrollar sus proyectos contra hegemónicos.

La educación es así, un proceso social complejo, que según sea la ubicación de las personas en la estructura social de clases, les permite (o no les permite) desarrollar sus capacidades biológicas y psicológicas, calificar su fuerza de trabajo y apropiarse de los bienes y valores de la cultura, creando las condiciones y posibilidades para su desempeño y desarrollo en el mercado de trabajo, y su inserción a crítica y complacida, u oposición y resistencia respecto a los procesos de reproducción o cambio social.

7 de enero de 2007

### **Educar la capacidad crítica**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
I.D.E.U.C.A.

La crítica es parte de nuestra capacidad intelectual y su ejercicio es fundamental para el desarrollo de las ideas y de la práctica social.

Nos referimos a la crítica respaldada por el compromiso con la verdad en sus distintas manifestaciones y con la responsabilidad humana y social de participar, activamente en los diversos ámbitos de la vida social.

Lógicamente la cultura de polarización que sustenta, en gran medida, nuestro comportamiento ciudadano, tergiversa el verdadero sentido de la crítica y la maltrata hasta convertirla en un instrumento destructor y consiguientemente obstaculizador de cualquier esfuerzo serio para construir una auténtica convivencia ciudadana en lo social, político, económico y cultural.

El proceso educativo da cabida a la crítica por cuanto es un proceso de permanente esfuerzo por mejorar su calidad, pertinencia y eficiencia. Un proceso educativo sin capacidad de entender y transformar los hechos, situaciones o fenómenos de la educación como sistema y como acción pedagógica, carece de vida y por ende de capacidad transformadora de la realidad humana y social.

Un proceso educativo que cierra las puertas a las ideas diferentes, a planteamientos diversos, a propuestas distintas, a iniciativas creadoras generando rupturas positivas en su interior, renuncia a formar ciudadanos para un mundo sacudido por el cambio, la competencia y la diversidad en todos los órdenes de la vida.

Un proceso educativo que enseñe a pensar y razonar, a incentivar la creatividad y el criterio sano, necesariamente enseña a juzgar, es decir, a criticar, a ver la realidad de forma distinta, a aportar puntos de vista propios y a contribuir a la mejoría y transformación de la vida social.

Si propio de la pedagogía moderna es formar sujetos conscientes, dueños y constructores de su propio aprendizaje, con un gran sentido de responsabilidad y de espíritu emprendedor, la crítica, incluso de uno mismo y de sus actitudes, constituye un elemento insustituible de madurez, de comprensión, de tolerancia y de compromiso respecto a los desafíos que le imponen a cada persona y a cada sociedad, las transformaciones y exigencias del mundo actual.

La crítica es parte de nuestra vida, una realidad que por una parte nos puede sacudir y por otra nos alienta a luchar.

Sin embargo, todos tememos a la crítica cuando ésta apunta hacia nuestras vidas o intereses, y todos nos escudamos en ella cuando nos decidimos por la verdad y por el compromiso de transformar la realidad social y económica.

Es difícil el uso correcto y honesto de la crítica, porque es difícil aliarse con la verdad y porque no siempre estamos formados para el buen uso de ella. Esta formación debiera ser responsabilidad del proceso educativo en todos los niveles, sobre todo, en los más altos. Aprender a criticar en el sentido de juzgar, de discernir para construir la verdad que se traduce en bienestar social es educarse.

Porque, también en el sistema educativo encuentra la crítica serios obstáculos.

Al maestro se le recomienda crear en el alumno un raciocinio lógico, la capacidad de discernimiento, la tolerancia frente a ideas distintas y la crítica para afinar el análisis y para transformar la realidad. Pero ¿El sistema educativo permite al maestro a través de sus distintas instancias, ser él mismo crítico respecto a tantos aspectos que no funcionan debidamente o que deben funcionar mejor en el aparato escolar? ¿No está limitada la capacidad crítica del maestro por una serie de razones que no es necesario señalar?.

Por otra parte al alumno se le enseña a ser crítico y se le invita teóricamente a serlo ¿Pero cuál es el ámbito de su capacidad de crítica en su proceso educativo, en su centro de estudios, respecto a sus propios maestros y al sistema educativo?.

Nuestros jóvenes se mueven en una sociedad de grandes contradicciones sociales, políticas y económicas, viven una realidad conflictiva y se encuentran con fuerzas, movidas muchas veces, por intereses particulares cuando no por la mentira y la corrupción. Esta realidad ahoga con frecuencia la posibilidad de una crítica constructiva y la desvía hacia la aceptación pasiva o cansada de esa realidad.

En verdad el proceso educativo no produce los resultados que está llamado a producir, unas veces por la violencia adversa del contexto y otras por deficiencias y limitaciones del propio sistema educativo.

No obstante, la capacidad de una crítica sana, oportuna, constructiva es esencial para actuar responsablemente en la sociedad.

La educación de la responsabilidad crítica es tarea importante del proceso educativo.

14 de enero de 2007

## Educación para la esperanza, la socialización y la comunidad

Rafael Lucio Gil, Ph. D.

Al siglo XXI le corresponde devolver la esperanza a nuestra sociedad y, de manera particular, a la educación, de manera que como país, logremos superar las heridas y frustraciones ocasionadas por el siglo recién concluido.

Indudablemente que el triunfo de la lógica económica implacable con la ley del más fuerte, en estas décadas pasadas, está despertando reacciones en las conciencias de cada uno y del país entero, provocando un renacer ético ante el agravamiento de las desigualdades y el incremento de la pobreza, en contraste con el rápido y elevado nivel de desarrollo del conocimiento, de las ciencias, de la tecnología y del gran capital.

Algunas de las variables que entran en juego en este escenario son, entre otras:

- Cierta fatiga y desaliento social producido por el incremento de la pobreza.
- Nuevas formas de pobreza y miseria de múltiples dimensiones y caras en el plano cultural, material, espiritual, afectivo y cívico.
- Contamos con una sociedad en la que se cultiva el individualismo, la desconfianza y el riesgo, en la que la importancia del capital social pareciera diluirse.
- La sustitución de la lucha de clases por conflictos étnicos en muchos países parece augurar movimientos de gran magnitud.
- Un mercantilismo exacerbado que genera dualismos y exclusión, a la vez que desmoviliza de los espacios cívicos que son la fuente de civilización y capital social.

Es por ello que, en este nuevo siglo, asistimos a una empresa de enormes proporciones: *reconstruir la comunidad humana del país*. De hecho, vemos cómo, ante la masificación y el individualismo que ha caracterizado a la primera generación de las tecnologías de la información y la comunicación, que parece haber llevado al paroxismo al sistema económico como el gran vencedor, se presenta una segunda generación tecnológica, en la que se hacen realidad interacciones en red y relaciones virtuales. Es de esperarse que la sociedad cognoscitiva, fundada en la ética del intercambio de conocimientos sin

fronteras debido a la mundialización del planeta, favorezca el surgimiento de valores posmaterialistas.

En este sentido, se espera que la solidaridad y el espíritu comunitario aparezcan de nuevo como principios orgánicos vertebradores de la vida de la Nación, frente a la exclusión y destrucción de la trama social.

Ante este escenario debemos resaltar a la familia y la educación como fundamentos estables y mejor organizados, aunque asumiendo nuevos roles como núcleos básicos, a partir de los cuales se suceda la construcción de cimientos duraderos de la nueva Nicaragua.

La educación siempre ha sido y sigue siendo una tarea societal. Desarrollar plenamente la personalidad de cada cual implica fortalecer su autonomía personal, pero también la capacidad moral para aceptar al los demás y solidarizarse con ellos. Este proceso de humanización del país, al que ha de llevar este crecimiento personal, necesita alcanzar su plenitud, mediante la interacción permanente entre la libertad y la responsabilidad. En este sentido, nadie mejor que la educación desarrolla el capital humano, el capital cultural y el capital social, permaneciendo fiel a su destino comunitario intrínseco.

En tanto la educación del país logre llenar este cometido, el Siglo XXI podrá contribuir a construir un orden social justo en nuestra sociedad. Una *formación para la justicia* es la única capaz de reconstruir el núcleo esencial de la educación moral, de las conciencias, lo que supone una cultura cívica no conformista, luchadora contra toda injusticia, que prepare para una ciudadanía activa, para intervenir en la gestión pública, no limitando su papel a la mera delegación. Esta lucha por la justicia supone hacer realidad la equidad, la igualdad de oportunidades, poner en práctica la libertad responsable, respetar a los demás, defender a los más débiles y excluidos, actuar con sensibilidad y actitudes consecuentes ante las diferencias.

Siendo que la educación es un bien público, la escuela se convierte en una institución social propiedad de la misma sociedad, no prestándose a ser una simple pieza más en el plano económico. De hecho, de las tres esferas a las que se refiere Hannah Arendt, la *esfera pública, la del mercado y la privada*, es la *esfera pública* la que promueve los valores de la equidad, la *esfera del mercado y el mundo laboral* conducen, por el contrario, a la discriminación, caracterizándose la *esfera privada* por la exclusión. La escuela, independientemente de su perfil, pertenece a la esfera pública como lugar de socialización, siendo la encargada

de aportar e incidir en la esfera económica y en la privada, tomando en cuenta el cúmulo de capital humano y social que provee.

De hecho, ante el surgimiento de sociedades cada vez más complejas y diversificadas, surge la escuela como esfera pública poniendo su quehacer en función de la promoción de la cohesión social, la movilidad humana y el aprendizaje de la vida en comunidad.

Por tanto, todo lo que pueda suceder en los espacios educativos formales y no formales, ha de traer consecuencias positivas al proceso de construcción de una sociedad estable y equitativa, en tanto se educa para la ciudadanía plena edificando comunidades educativas plurales, regidas por normas de participación democrática, en las que prevalece la negociación como estrategia para conciliar posiciones, rechazando toda forma de solución de conflictos naturales por la violencia o autoritarismo. De esta manera, la tolerancia pasiva es sustituida por la discriminación positiva de las minorías, en tanto el objetivo básico de la formación democrática representa el acceso equitativo de todos a los derechos políticos fundamentales.

Este tipo de escuela para nuestro país, se convierte en el pilar fundamental de la *educación a lo largo de toda la vida* (J. Delors), en tanto en ella se aprenden las competencias indispensables para la socialización permanente, para consolidar la cultura que permita resistir ante las exclusiones. De esta forma, la educación contribuye a que, en cada etapa, se reinventen las funciones sociales inéditas y movilizadoras.

Como vemos, *la esperanza* es la ventana que se nos abre, en este nuevo siglo, como eminentemente humana y humanizadora, la que encuentra su base sustantiva en una educación con raíces profundas en el quehacer de nuestra sociedad.

14 enero de 2007

## Educación: generadora de opiniones y propuestas

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

La educación es un proceso social permanente y continuo en un país. Todos y todas, de una u otra forma, muchas veces directa, participamos en él.

Alrededor de la tercera parte de la población es actor y sujeto inmediato de ese proceso, que al extender su relación con las familias, prácticamente toda la población está vinculada con el proceso educativo nacional.

Por otra parte, dada su finalidad, los principios, objetivos, organizaciones y recursos que la sustentan, la educación tiene que ver con la Constitución Política, el estado, la sociedad civil, las familias, los maestros, los estudiantes... es decir, todos pueden opinar y hacer propuestas en relación con la educación.

Cual más cual menos, medio mundo opina acerca de lo que hay que hacer con el presupuesto, el financiamiento, los planes de estudio, las materias, los métodos, la formación docente, la estructura y gestión administrativas, el salario de los maestros, los horarios, las leyes y reglamentos, el sistema de evaluación, etc.

La educación, a juzgar por las opiniones y propuestas que se formulan respecto a ella, constituye un espacio de ejercicio democrático. En ella se materializa la libre expresión y la permanente invitación a opinar y proponer.

Este hecho tiene un valor social excepcional. La educación genera opiniones, que en ocasiones se convierten en debates, e incluso confrontaciones. La educación propicia el ejercicio democrático de la libre expresión, la educación posee una extraordinaria fuerza de concertación ciudadana. Algo de esto se siente en el inicio de la gestión del nuevo Ministro de Educación.

No sólo como proceso sistemático e intencionado que se lleva a cabo en el ámbito escolar o en ámbitos más abiertos, sino como fenómeno de interacción social la educación constituye un permanente proceso educativo nacional. De esta manera la educación actúa en forma continua en la vida del país.

Sin embargo, la diversidad de opiniones y propuestas que deben enriquecer el funcionamiento del sistema educativo y constituir un apoyo para mejorar la educación, no puede convertirse, como lo confirma nuestra historia, en una arena de lucha de intereses en nombre de la educación. En ella debe siempre imponerse lo mejor para la educación y para el país. En ocasiones, en nombre de la educación, contradecimos a la verdadera y necesaria educación de las personas y del propio país.

Ojalá la democracia de la libre expresión de opiniones y propuestas educativas nunca pierda su naturaleza a golpes del desinterés para aprovecharla o de reducciones solapadas para desatenderla. Este es un reto que debe alentar la necesidad de la participación ciudadana en decisiones importantes para la educación como un bien social, tal como lo establece la Ley 582, Ley General de Educación.

Por supuesto que no todas las opiniones y propuestas son viables. Si cada uno tuviera que hacerse responsable de lo que propone y pide, y si entre ellas analizáramos aquellas que se ha demostrado ser inviables, incoherentes e inoperantes e incluso nocivas, no nos cabe duda de que se razonarían mejor las opiniones y se pensarían muy bien las propuestas que se hacen. Se trata, en último término, de aprender a participar de forma que la participación incida en las mejores decisiones para el cuerpo y espíritu de la educación nacional.

Por tanto, siempre debe permanecer el espacio abierto a las opiniones y propuestas razonables y que contienen aportes positivos para la educación. No sólo debe permanecer abierto ese espacio, debe también crearse un clima propicio para entrar en él. Todos y todas, especialmente quienes trabajamos en educación y con mayor razón las autoridades educativas, debemos ser oyentes y escuchas permanentes de **la palabra** educativa de la población, haciendo de la participación el verdadero espacio de la palabra educativa. El presente y futuro de la educación nacional así lo demanda. El tiempo de la educación así lo exige, en el tiempo actual de Nicaragua.

21 de enero de 2007



## ¡El Derecho a la Educación como lema y consigna!

Miguel De Castilla Urbina (\*)  
MECD

Si por sus prácticas y resultados se procura identificar cuales eran el lema y consigna de la educación básica y media en Nicaragua en los años del neoliberalismo (1990-2006), es posible concluir que estos eran: los negocios, el dinero y el lucro que fácilmente conduce a los malos manejos y a ese callejón sin salida llamado corrupción.

Caso contrario, el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, que inicia su actividad el 10 de enero del 2006, ha adoptado como lema y guía el derecho de todos los nicaragüenses a la educación. El Derecho a la Educación como Derecho Humano Fundamental.

¿Por qué la educación es un Derecho Humano Fundamental?. ¿Es un Derecho Natural, que está en la naturaleza del ser humano, o es un Derecho Social necesario para el desarrollo de la sociedad?. ¿Qué significa el término Derecho, tanto desde los intereses de las personas, como de los del Estado, que es el Estado de las clases dominantes?

Históricamente el concepto de derecho aparece vinculado con el concepto de justicia, motivo por el cual la satisfacción o negación de un derecho, cualquiera éste sea, constituye un acto de justicia o una injusticia, más aún si ese derecho es el derecho a la educación, un derecho de igual categoría que el derecho a la vida.

Para ofrecer luz a esta relación, y la que se establece entre ésta y la educación, se consultó al filósofo y educador nicaragüense Dr. Juan Bautista Arrien, quien respondió así: “Ulpiano definió la categoría justicia como” la constante y perpetua voluntad de dar a cada quien lo “suyo”. ¿y qué es lo suyo y lo más suyo de una persona? se pregunta Arrien, a lo que responde: según autores modernos que han tratado el tema como Juan Llambías de Acevedo y Recassens Siches, interpretan “lo suyo” y “lo más suyo” de una persona, como “aquello que pertenece al sujeto no como una concesión de la ley positiva, sino como consecuencia de su naturaleza, esencia y valor”.

(\*) Ministro de Educación del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional

Para Llambías, “el suyo primario” está compuesto de los atributos de la personalidad: la vida, la integridad de los miembros, la salud, la educación, las cosas exteriores necesarias para la subsistencia, la libertad, las facultades espirituales, las propias obras sean materiales o espirituales y el honor.

Sobre el derecho a la educación y la relación entre justicia y educación, desde el punto de vista de la filosofía del derecho, Arrien puntualizó que: “el derecho a educarse se fundamenta en la necesidad de construirse como persona y en la oportunidad real de contar con las condiciones para esa construcción y realización, desarrollando sus capacidades y potencialidades. Una vez más la idea y el concepto del derecho a la educación aparece como algo que por naturaleza exige el ser humano pero con una dimensión de justicia. Dicho de otro modo, no generar las oportunidades de educarse, no sólo constituye la negación u omisión de un derecho sino que se comete una injusticia al negársele a la persona lo más suyo de sí misma, ser persona plena.

La conexión entre el derecho de la persona a la educación, con el derecho positivo consignado en las leyes nacionales e internacionales, Arrien la explica así:

Esta fundamentación jurídica del derecho a la educación, sustenta a su vez el derecho a la educación en cuanto un derecho positivo, es decir consignado en la Constitución y leyes del país: basta recordar los principales artículos a este respecto comenzando porque “todo nicaragüense tiene derecho a la educación y la cultura” y “que la educación primaria es obligatoria y gratuita” en la concepción del derecho positivo la justicia es la legalidad, cumplir la ley es hacer justicia. No cumplirla es una injusticia.

O sea que también desde la perspectiva de la ley, la educación es un derecho inalienable, no se puede renunciar a él y permitir obstáculos que lo hagan inalcanzable”.

En otro ámbito disciplinario, desde el punto de vista de la antropología pedagógica, al estudiar las historias de seres humanos amamantados por lobos u otros animales salvajes, fue posible observar las capacidades de aprendizaje, educabilidad y adaptación del ser humano a su medio natural y social. En los primeros días fue aprender a no morir de hambre y sed. Después vino la necesidad de relacionarse con su entorno natural y social y así nació el lenguaje y el aprendizaje de todas las formas de relacionamiento con los demás de su especie y de todas las especies. La satisfacción de una y otra necesidad del

ser humano, la de la más elemental sobrevivencia biológica y la de vivir en sociedad, fueron (y son) posibles por esa función social llamada educación.

Con el tiempo los seres humanos fueron acumulando y sistematizando sus experiencias sobre como enfrentarse a los rigores del clima, cazar, preparar sus alimentos, comunicarse con los otros de su especie y con los de otras especies y aún con seres que estaban más allá de la física y a eso posteriormente se le llamó cultura. La función social que permitió transmitir ese acumulado cultural, de generación a generación, según Durkheim, fue la educación.

Por todo esto es que, cuando en 1948 en el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se establece que “toda persona tiene derecho a la educación”, y se agrega que “la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la elemental y fundamental”, con esa frase se está haciendo una síntesis de la historia universal de esta función social, como una necesidad básica del ser humano para su desarrollo biológico, espiritual y social. Y es una síntesis de la historia universal de la educación, porque cuando se agrega que ésta debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la educación elemental o fundamental (educación básica), se está reconociendo los peligros a que está expuesta esta función en la sociedad dividida en clases sociales, en especial en la sociedad capitalista. Por ello es que toda idea de privatización de la educación y conversión de ésta en una mercancía que se vende y compra en el mercado, niega el más elemental de los derechos, “la llave”, como dice Katerina Tomasevski, que “abre la puerta a otros derechos”, y que permiten al ser humano la vida en sociedad.

21 de enero de 2007

### **La formación de consensos, un aprendizaje social**

Juan B. Arrien, Ph.D.

Cada vez con mayor fuerza es necesario crear consensos sociales para la aplicación exitosa de las políticas públicas, sean estas económicas, sociales o culturales.

La participación ciudadana, utilizando los distintos canales y mecanismos que conlleva una sana práctica democrática, es un componente insustituible tanto en el proceso de formulación de las políticas como en su aplicación. La

ciudadanía quiere tomar en serio su responsabilidad política. De esta manera la formación de consensos sociales se debe convertir en un importante proceso educativo social y ciudadano.

Si analizamos el proceso y variedad de consensos que se generan en la vida democrática ciudadana, podemos claramente observar que la formación de consensos constituye un verdadero proceso educativo con raíces muy hondas y resultados compartidos ampliamente beneficiosos para todos.

Este proceso en cuanto participación social abierta y permanente se convierte en educación a lo largo de toda la vida como piedra angular de las políticas educativas en la dinámica en la que todo ciudadano es educador y educando a la vez.

Este proceso genera una especie de ósmosis entre la educación y la colectividad social, superando aquello de dividir la vida en un “tiempo para aprender” y “un tiempo para trabajar”.

La educación y la enseñanza en toda su riqueza formal, no formal e informal, es decir sin establecer en ella un orden jerárquico, están orientadas y centradas en el aprendizaje, puesto que aprender es asunto de toda una vida por su duración y su diversidad.

En el aprendizaje, y más particularmente en el aprendizaje social se armonizan el tiempo y el espacio. Dura toda la vida (tiempo) en la diversidad de medios y situaciones en que ésta se desenvuelve (espacio).

Además de las instituciones educativas, (escuelas, institutos técnicos, universidades, etc.) todas las instituciones y todas las actividades cualesquiera sean las esferas de su competencia (económica, social, cultural, recreativa, informativa) están llamadas a desempeñar un papel educativo y a contribuir a la construcción de una “sociedad educativa consciente”. En ella juegan un papel clave los medios electrónicos y los medios de comunicación social.

El sujeto autor del proceso educativo permanente es la propia persona y su desarrollo, lo que equivale a construir capacidades para ampliar sus conocimientos, para hacer frente a un gran número de situaciones, para vivir en compañía de otros, para mejorar su personalidad, para acrecentar su responsabilidad ciudadana y para contribuir a producir riqueza económica, social y cultural.

El mundo de hoy, los cambios en la sociedad, las tensiones entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, la tradición y la modernidad, entre la competencia y las oportunidades, entre lo espiritual y material que vivimos todos, nos obligan a ser educandos y educadores, a seguir aprendiendo y a contribuir al aprendizaje de los otros. La educación es asunto de toda la vida y una permanente interacción humana compartida.

En este aprendizaje permanente ocupa un lugar de enorme influencia personal y social, el crear consensos, en participar en la formación y consolidación de los consensos sociales como parte de nuestra vida y responsabilidad ciudadanas.

En el fondo estamos hablando del aprendizaje social. La difícil disciplina del aprendizaje social comienza con el diálogo, es decir, con la capacidad de los miembros del colectivo para suspender los supuestos e ingresar en un auténtico pensamiento conjunto, paso importante para lograr consensos.

En nuestro contexto nacional, ocupado tradicionalmente por una recia polarización incluso en el ámbito de la educación, se nos dificulta la discusión sana de las ideas, el debate creativo de propuestas y soluciones porque nos impulsa el deseo de ganar, no el deseo de encontrar la verdad y el beneficio colectivo. El diálogo difiere de la discusión y del debate por cuanto prefigura un entendimiento que se expresará en un consenso. Esperamos que en la nueva coyuntura política el diálogo auténtico ocupe un lugar central como forma privilegiada de educación ciudadana.

Si bien existen muchas políticas y decisiones que necesariamente deben fundamentarse en consensos sociales, posiblemente son las políticas educativas las que exigen una mayor cuota de consenso y consiguientemente las que provocan una mayor motivación para participar en su formulación y aplicación. La educación es responsabilidad de todos, es el patrimonio nacional de más valor presente y futuro, es la base y fuerza de nuestro desarrollo social y económico, es el capital con saldos más positivos para toda la población.

Participar en la formación de consensos sociales es estar matriculado en la institución educativa de mayor influencia personal y social, **la vida ciudadana**, espacio de un aprendizaje compartido y permanente, en el que la escuela, en su más amplio sentido, ejerce una influencia decisiva. Crear consensos sociales respecto a la educación nacional es una de las formas más efectivas para incidir en más educación, mejor educación, otra educación y todas las

educaciones que conforman el todo y el continuun de la educación nacional según las directrices fundamentales presentadas por el Ministro de Educación como ruta a seguir y camino que se irá haciendo al andar.

28 de enero de 2007

### **El Marco Jurídico Internacional sobre el Derecho a la Educación**

Miguel De Castilla Urbina (\*)  
MECD

El marco jurídico internacional sobre el Derecho a la Educación, del que Nicaragua es parte, incluye tanto los instrumentos rectores sobre Derechos Humanos, como otros referidos a Convenciones, Pactos y Protocolos relacionados con esta temática.

Los principales instrumentos del marco jurídico internacional sobre el Derecho a la Educación, son los siguientes:

#### **En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se dice:**

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

---

(\*) Ministro de Educación del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

**En el artículo 12 de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948), se expresa:**

- Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas.
- Asimismo tiene el derecho de que mediante esta educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, el mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad.
- El derecho a la educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan promocionar la comunidad y el Estado.
- Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos.

**El Pacto Internacional de Derechos, Económicos, Sociales y Culturales (1966), reconoce el Derecho a la Educación en su Artículo 13, numerales 1, 2, 3 y 4.**

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a. La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

- b. La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.
- c. La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d. Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- e. Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

**En el Principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, se expresa:**

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término a los padres.

28 de enero de 2007

## Todos los sectores apostando al cumplimiento efectivo del Derecho a la Educación

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

El debate de la Educación como Derecho es un tema relativamente reciente, y su contenido ha surgido, fundamentalmente, como una reivindicación de las organizaciones de la sociedad civil, en respuesta al discurso dual que, durante muchos años, han mantenido las administraciones de la política educativa del país. Más allá de lo que las leyes del país indiquen sobre este Derecho, lo cierto es que se trata de un derecho natural con el que nace cada nicaragüense, lo que va más allá, incluso, de que sea o no reconocido por las leyes.

De alguna manera, para la filosofía que subyace al sistema económico del país, este no ha sido un tema de interés, por lo que siempre ha quedado reducido a las falacias que han acompañado el discurso de la dirigencia política del país. Esto explica que las administraciones educativas no reaccionaran con la valentía, decisión y convencimiento necesarios ante la gran cantidad de niños, niñas y jóvenes que no asistían a la escuela o la abandonaban, ante el creciente índice de analfabetismo, y que adoptaran políticas inconsistentes con acciones y voluntades suficientemente eficaces para resolver las grandes brechas de equidad. Al parecer, a la par de la clase política, el país entero parecía haberse acostumbrado a escuchar y lamentar la triste situación que envuelve al sistema educativo.

De hecho, si revisáramos la política educativa de estos últimos dieciséis años, veremos que el tema de la equidad siempre formó parte de ellas, pero las acciones y decisiones gubernamentales que se desprendieron de ellas, nunca fueron las que la educación del país necesitaba para que la misma, tal como lo mandata la Constitución de la República, llegara a convertirse, en la realidad, en un Derecho Humano para todos los nicaragüenses. Es evidente, como lo reconoce la reciente política educativa, que la equidad educativa ha de atravesar un largo camino de logros, desde alcanzar una cobertura total, hasta obtener las condiciones apropiadas para que este Derecho Humano se sea a la medida de las necesidades y demandas que tienen los educandos. Como puede verse, de la equidad fácilmente necesitamos transitar a la calidad, de tal manera que, no es posible el logro de la equidad, si ésta no se funde con la

calidad debida en las condiciones ambientales, físicas, curriculares, didácticas, pedagógicas y organizativas.

Los pasos agigantados que se están dando en menos de un mes para el logro de un primer paso para hacer realidad el Derecho a la Educación para todos, son encomiables, a pesar de todas las incomodidades que ello pueda generar para algunas familias, directores y maestros. Hay que tomar en cuenta que no es posible, en un mes, transformar las concepciones, costumbres y formas de organización existentes en el sector; se trata de un proceso largo, sostenido, que requiere de gran apoyo y participación amplia de todos los sectores, para acuerpar crítica y propositivamente toda decisión que apunte al logro de este gran Derecho. ¡Ojala que nadie pierda de vista el horizonte, por entretenerse en los arbustos que obstaculizan el paso!. Ojala que la visión de futuro no sea anulada por una visión de corto alcance.

En este sentido, la comunicación frecuente del Sr. Ministro Miguel de Castilla con la población por diferentes medios y sus asambleas con actores diversos para explicar las políticas y decisiones y escuchar reacciones, críticas y propuestas, pueden infundir sanidad a la educación del país. Su persistencia y constancia en este diálogo abierto, es una clave de éxito para que la sociedad entera llegue a comprender y asumir un compromiso consciente y creativo con todas aquellas decisiones que aporte al logro de una educación para todos, con igualdad de oportunidades y condiciones de aprendizaje para todos. Ojala que la máxima dirigencia del MECD haga de este ejercicio una práctica pedagógica sustantiva, en la que *“quien enseña aprende al enseñar, y quienes aprenden enseñan al aprender”* (P. Freire).

Este huracán arrollador de esfuerzos, conciencias y creatividad para alcanzar cumplir con este Derecho a la Educación no tendrá éxito, mientras no se logre plena participación de cada sector en esta dinámica, y mientras quienes aprueban el Presupuesto de la República no se encuentren alineados con esta gran empresa, ni mientras la gestión de colaboración internacional no sea rápida, ágil, sincera y responsable.

Desde la colaboración intersectorial, ahora más que nunca se impone seguir una lógica distinta en la gestación y articulación de las políticas públicas. Ello supone traspasar los muros de un paradigma muy arraigado en la administración pública, desinteresado en articular las políticas, que ha promovido la atomización e ineficiencia de cualquier programa, deviniendo en una visión fragmentaria, protagónica, unisectorial y falta de

interdisciplinariedad. En tanto se logre alcanzar la articulación debida entre las políticas educativas, de salud, económicas y productivas, y se instauren los mecanismos de comunicación y coordinación, será posible aspirar a que las políticas educativas sean realmente las que el país necesita, y que las mismas *estrechen lazos firmes con las políticas del resto de sectores*. De esta manera, la educación se constituirá, realmente, como eje del desarrollo.

Desde el Presupuesto de la República, urge que todas las fuerzas vivas del país vibren por el Derecho a la Educación y por su logro efectivo, por lo que las explicaciones y planteamientos del Ministerio de Educación y del INATEC deben ser prontamente escuchadas e incorporadas por los diputados en el nuevo Presupuesto; unido a ello, los sindicatos, sociedad civil, movimientos, asociaciones de padres de familia y de estudiantes del sistema educativo, también debieran acuerpar y visibilizar estas iniciativas. Un ejemplo de lo importante que puede ser esta unidad por la educación, lo tenemos en el caso del INATEC que subsiste con el 2% de las empresas y no cuenta, prácticamente, con un presupuesto gubernamental. ¿Podrá el país avanzar con una Educación Técnica sin presupuesto, y sin conformar un auténtico subsistema completo y bien articulado con el resto del sistema educativo?

Este esfuerzo torrencial emprendido por el MECD no podrá tener éxito, sin el apoyo de todos los sectores. En el nivel local, es imprescindible que las Alcaldías se incorporen, con el liderazgo necesario, para aportar a la consumación del Derecho a la Educación. Las Mesas Educativas, el conjunto de instituciones públicas con presencia municipal y comunitaria, las organizaciones que impulsan el desarrollo local y comunitario, las iglesias, la Policía, los empresarios, en fin, que nadie se quede sin aportar alguna gota de agua a este torrente de vida. Urge que el Ministerio de Educación logre sumar y no restar, conciliando posiciones, motivando con un discurso positivo capaz de reconocer lo bueno del pasado y lo que es necesario transformar.

4 de febrero de 2007

## El Marco Jurídico Nacional sobre el Derecho a la Educación

Miguel De Castilla Urbina (\*)  
MINED

El Marco Jurídico nicaragüense sobre el Derecho a la Educación, se encuentra consignado en la Constitución Política de la República de Nicaragua, el Código de la Niñez y la Adolescencia y la Ley General de Educación.

### 1. La Constitución Política de la República de Nicaragua

La Constitución Política que rige la vida del país, fue aprobada en 1987, después de dos años de debate nacional (1985-1987), en el contexto de la Revolución Sandinista, y reformada en los años 1995 y 2005. Los artículos de la Constitución Política referidos a la educación, son el producto de una Consulta Nacional para definir los Objetivos, Fines y Principios de la educación, realizada en 1981 y en la que participaron treinta y tres organismos, desde las Fuerzas Armadas y la Conferencia Episcopal de la Iglesia Católica, hasta las Asociaciones de poetas, obreros, campesinos y niños sandinistas.

La Constitución reconoce el Derecho a la Educación de los nicaragüenses en sus artículos 58, 116, 117 y 121, así:

**Arto. 58.** Los nicaragüenses tienen derecho a la educación y la cultura.

**Arto. 116.** La educación tiene como objetivo la formación plena e integral del nicaragüense, dotarlo de una conciencia crítica, científica y humanista; desarrollar su personalidad y el sentido de su dignidad y capacitarlo para asumir las tareas de interés común que demanda el progreso de la nación. Por consiguiente, la educación es factor fundamental para la transformación y el desarrollo del individuo y la sociedad.

**Arto. 117.** La educación es un proceso único, democrático, creativo y participativo que vincula la teoría con la práctica, el trabajo manual con el intelectual y promueve la investigación científica. Se fundamenta en nuestros valores nacionales, en el conocimiento de nuestra historia, de la realidad, de la cultura nacional y universal, en el desarrollo constante de la ciencia y de la

(\*) Ministro de Educación del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional.

técnica; cultiva los valores propios del nuevo nicaragüense, de acuerdo con los principios establecidos en la presente Constitución, cuyo estudio deberá ser promovido.

**Arto. 121.** El acceso a la educación es libre e igual para todos los nicaragüenses. La enseñanza básica es gratuita y obligatoria. Las Comunidades de la Costa Atlántica tienen acceso en su región a la educación en su lengua materna en los niveles que se determine, de acuerdo con los planes y programas nacionales. (Asamblea Nacional, 1995, p.81).

## 2. El Código de la Niñez y la Adolescencia

El Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley No.287, del 12 de mayo de 1998, en sus artículos 43, 46, 47, 49, 50 y 52 expresa:

**Arto. 43.** Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación, orientada a desarrollar hasta el máximo de sus posibilidades, su personalidad, aptitudes y capacidades física y mentales, al respeto a su madre y padre, a los derechos humanos, al desarrollo de su pensamiento crítico, a la preparación de su integración ciudadana de manera responsable y a la calificación del trabajo para adolescentes, haciendo hincapié en reducir las disparidades actuales en la educación de niñas y niños. El Estado asegurará a las niñas, niños y adolescentes, la educación pública primaria gratuita y obligatoria, en condiciones de igualdad para el acceso y permanencia en la escuela. Ninguna niña, niño y adolescente quedará sin matrícula, derecho a realizar exámenes o recibir sus notas o diplomas por razones económicas en los Centros de Educación Estatal. El incumplimiento de la presente disposición por parte de las autoridades, funcionarios y empleados públicos, será sancionado de conformidad a la legislación correspondiente. Las niñas, niños y adolescentes deberán gozar del respeto de sus educadores, tendrán derecho de petición y queja, revisión e impugnación de criterios de evaluación, mediante el procedimiento establecido por el Ministerio de Educación. También deberán participar activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de formar organizaciones estudiantiles y de todo aquello referido a la vida escolar que le atañe. Las niñas, niños y adolescentes de las Comunidades Indígenas y étnicas tienen derecho en su región a la educación intercultural en su lengua materna, de acuerdo a la Constitución Política, al presente Código y a las leyes vigentes.

**Arto. 46.** Las madres, padres o tutores, tienen la obligación de incorporar a sus hijas e hijos o a quienes tengan bajo su cuidado, en el sistema educativo y velar por su asistencia al centro de educación, a fin de que se desenvuelvan con éxito en el proceso de aprendizaje.

**Arto. 47.** Es deber del Estado garantizar modalidades educativas que permitan la incorporación de niñas, niños y adolescentes que por distintas circunstancias están excluidos de la educación primaria obligatoria. El Estado deberá adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de repetición y deserción escolar.

**Arto. 49.** Se prohíbe a los maestros, autoridades, funcionarios, empleados o trabajadores del Sistema Educativo aplicar cualquier medida o sanción abusiva a los educandos que les cause daños físicos, morales y psicológicos según dictamen calificado de especialidades o facultativos o que restrinja los derechos contemplados en el presente Código. Los responsables estarán sujetos a las sanciones administrativas o penales que correspondan.

**Arto. 50.** En el proceso educativo se deberá respetar los valores culturales, artísticos, religiosos e históricos propios del contexto social de la niña, niño y adolescente y promover el acceso a las fuentes de cultura y a la libertad de creación y todos aquellos consignados en la Convención sobre los Derechos del Niño.

**Arto. 52.** Es derecho de las niñas, niños y adolescentes que pertenezcan a las Comunidades Indígenas, grupos étnicos y lingüísticos o de origen indígena, recibir educación también en su propia lengua. (CDC, 1999, p. 16-23).

4 de febrero de 2007

## Del Derecho al Acceso, al Derecho a una Educación Pertinente

Rafael Lucio Gil Ph. D.

La lucha por el Derecho a la Educación, más allá de las precipitaciones y prisas de las decisiones tomadas sin la consulta y participación requeridas, es un paso fundamental a apoyar. Ello pasa por la rapidez y eficiencia que la institución logre tener para proporcionar las condiciones de instalaciones, recursos básicos como luz y agua, y los medios indispensables para que

los maestros y maestras desarrollen el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación como se debe. En tal sentido, es necesario trascender las razones políticas del nuevo gobierno, y que más allá de la mera propagandización de los resultados de este esfuerzo, se avance hacia el logro efectivo de una Educación a la que no sólo tengan todos acceso, sino que responda a los desafíos que el país le plantea. El Derecho a la Educación se hace efectivo en varios escalones que se deben ascender. Desde el primero, se trata de lograr total acceso con las condiciones básicas para que la educación se pueda hacer realidad. Si tales requisitos no se llegaron a cumplir, la desmotivación y frustración de niños, niñas y adolescentes que por primera vez visitan las aulas, podrían indisponerse contra de cualquier intento posterior de atraerles a las aulas.

El **segundo escalón** está a las puertas. Muy pronto la pregunta que el país deberá formularse será **¿qué educación, para qué desarrollo?**, *¿qué contenidos curriculares a enseñar en función de la visión que se tenga del desarrollo del país?, ¿qué metodologías serán más propicias para lograrlo?, ¿cómo preparar a los educadores para que tales intenciones se hagan efectivas?* El Derecho a la Educación, si bien arranca con el acceso generalizado a las aulas, se completa en la medida que se proporciona a los educandos las oportunidades educativas que les ayuden a desarrollar al máximo sus capacidades. En tal sentido *¿el currículum actual, que ha venido siendo transformado en un contexto diferente al que ahora vive el país, responde a las nuevas demandas?; ¿contribuye, de manera efectiva, a vencer la pobreza, el hambre, el desempleo y orientarse en una perspectiva de desarrollo humano?* Muchas son las preguntas que se desprenden de cada una de ellas; lo cierto es que, pronto el Ministerio de Educación tendrá que enfrentarlas y ubicar su centro de atención en el Currículum, por ser éste el corazón de la acción educativa. Es cierto que el Currículum de todos los niveles y modalidades ha sufrido determinados cambios, se ha diseñado desde un enfoque de competencias, articulando éstas como un continuum en todos sus niveles. También es cierto que existen una variedad de programas y proyectos financiados que tratan de hacer aportes al currículum. No obstante, tales esfuerzos y recursos se encuentran dispersos, atomizados y alejados de una visión integradora y sistémica del currículum.

A lo largo de estos años, **los currículos han recibido múltiples demandas** de organismos, instituciones y ONG`s, para incluir temáticas sobre derechos, violencia, educación sexual, educación ambiental, educación vial y muchos otros. Tales demandas fueron adosadas, “cortadas y pegadas”, no integradas al currículum. De esta manera, el efecto ha sido contar con un Currículum que, al correr del tiempo, fue anexando contenidos desintegrados y desarticulados.

De esta forma, a los maestros les resulta imposible gestionar tales demandas en el aula a la hora de desarrollar el currículum establecido, en el que han de incluir multitud de nuevos elementos, a veces antojadizos producto de modas del momento; esto ha promovido, como consecuencia, contenidos curriculares desintegrados, parchados, dispersos, sin una direccionalidad concreta. Muchos contenidos pero desarticulados, nuevas sensibilidades educativas, pero alejadas de la unidad que ha de presentar todo currículum, lo que ha contraído consecuencias profundamente negativas en los aprendizajes.

Si a ello añadimos la brecha existente entre el currículum escrito y el que se desarrolla en las aulas, la distancia grandísima que existe entre las competencias diseñadas y el alcance que éstas logran tener en el aula cuando los maestros ni siquiera han tenido acceso a programas completos de las disciplinas a su cargo ni a medios didácticos, solamente un “compendio” que recoge todas las competencias; a esto se une la ausencia de textos para profesores y estudiantes, y cuando los centros han recibido bibliografía, ésta no está alineada con las demandas curriculares y de sus programas. Semejante archipiélago de islotes curriculares propician, a su vez, aprendizajes mecánicos, atomizados y nada útiles. Con lo dicho adquiere razón de ser la intención del Sr. Ministro de transformar esta situación. Ciertamente se ha referido a la necesidad de integrar temáticas que surgen de los aportes de la sociedad civil relativas al tema de los derechos humanos y otros, pero si bien es legítimo y necesario este aporte, no lo es menos la necesidad urgente de apostar a **una revisión especializada más de fondo** que tome en cuenta, con carácter sistémico y articulador, los siguientes ejes que no debieran omitirse:

- Integrar armónicamente las **nuevas sensibilidades** propias de una sociedad en transformación basadas en el **logro integral de los derechos y los deberes**, y la preparación para la nueva ciudadanía que requiere el país.
- Realizar una profunda revisión del componente de **enseñanza de las ciencias**, en tanto los programas fueron transformados con sesgos propios de los especialistas que la asistieron, y poseen un recargo de Astronomía, en detrimento de aspectos básicos de una ciencia física y química integrada a la problemática social, tecnológica y económica del país en que vivimos.
- Reestructurar de forma articulada y didáctica **los programas de Matemáticas**, concibiendo a ésta desde una lógica sistémica, motivadora, divertida y aplicada a la problemática que se vive en los contextos cotidianos.



- Revisar el **componente de ciencias sociales** en el que se integran variedad de disciplinas (historia, geografía, economía, sociología y economía), de las que, al final, los maestros no logran enseñar lo básico, y el alumno no llega, ni siquiera, a aprender los elementos más autóctonos de la historia y su contexto geográfico.
- Analizar con mucha seriedad el **componente de orientación laboral** que, en la práctica, se ha convertido en un “tiempo perdido” ante la falta de profesores preparados y de material apropiado en este campo tan relevante.
- Definir con claridad y voluntad la **opción de Bachillerato Diversificado con orientación tecnológica**, sobre la base de los requerimientos del país.
- Examinar con mucha responsabilidad el **componente de Español**, de manera que, al menos, los estudiantes aprendan a escribir y leer comprensivamente.
- Asumir con propiedad la articulación de la **Educación Inicial**, más allá de la Educación Preescolar, incorporando y potenciando a los Preescolares Comunitarios como responsabilidad del MECD.

Finalmente, es preciso definir de **qué integración de contenidos** se habla: hasta ahora, la “integración” se ha limitado a sumar partes de varias disciplinas, no a integrarlas. Llevar a cabo esta importante empresa, requiere de los aportes de la sociedad civil, de los especialistas en las disciplinas y de los empleadores.

11 de febrero de 2007

### El Derecho a la Educación en la Ley General de Educación

Miguel De Castilla Urbina (\*)  
MINED

Nicaragua atravesó todo el Siglo XX sin Ley General de Educación. En agosto de 1997, el Ministerio de Educación y el principal Sindicato de Maestros del país, la Confederación General de Trabajadores de la Educación de Nicaragua – CGTEN-ANDEN, presentaron sus Anteproyectos de Ley

(\*) Ministro de Educación

General de Educación ante la Asamblea Nacional. Después de nueve años, el 22 de marzo del 2006, la Ley fue aprobada por la Asamblea Nacional, pero el 9 de mayo del 2006 la Ley aprobada fue vetada por la Presidencia de la República.

El 2 de agosto del 2006 el Veto presidencial fue rechazado por la Asamblea Nacional, y la Ley aprobada en marzo convertida en Ley de la República de Nicaragua.

Respecto al Derecho a la Educación, en algunos artículos de la Ley General de Educación aprobada se establece:

#### 1. En los Considerandos:

- Que la educación tiene como objetivo la formación plena e integral de las y los nicaragüenses; dotarles de una conciencia crítica, científica y humanista; desarrollar su personalidad y el sentido de su dignidad y capacitarles para asumir las tareas de interés común que demanda el progreso de la nación.
- Que la Educación es factor fundamental para la transformación y el desarrollo del ser humano y la sociedad.
- Que la Educación es función indeclinable del Estado. Corresponde a éste planificarla, dirigirla y organizarla. El sistema nacional de educación funciona de manera integrada y de acuerdo con planes nacionales. Es deber del Estado formar y capacitar en todos los niveles y especialidades al personal técnico y profesional necesario para el desarrollo y transformación del país.
- Que el Código de la Niñez y Adolescencia consagran para la niñez y la Adolescencia el derecho a gozar del nivel más alto posible de educación y constituye este sector poblacional el primer e interés superior del estado en protegerlo y asegurar como prioridad las medidas para asegurar su derecho humano a la educación.

#### 2. En los Principios de la Educación

- La educación es un derecho humano fundamental. El Estado tiene frente a este Derecho la función y el deber indeclinable de planificar, financiar, administrar, dirigir, organizar, promover, velar y lograr el acceso de todos los nicaragüenses en igualdad de oportunidades.

- La educación es creadora en el ser humano de valores sociales, ambientales, éticos, cívicos, humanísticos y culturales, está orientada al fortalecimiento de la identidad nacional. Reafirma el respeto a las diversidades religiosas, políticas, étnicas, culturales, psicológicas, de niños y niñas, jóvenes y adultos que apunta al desarrollo de capacidades de autocrítica y crítica, de participación social desde el enfoque de una nueva ciudadanía formada en el respeto a la dignidad humana.

### 3. En los fines de la Educación

- La formación de los estudiantes en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia social, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- La formación de las personas sin distingos por razones de raza, credo religioso posición política, sexo o condición social, para facilitar la participación de todos y todas en las decisiones que afectan la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.
- La formación integral de los niños, niñas adolescentes, hombres y mujeres de la Costa del Caribe en todos los niveles del sistema educativo, el respeto, rescate y fortalecimiento de las diversas identidades étnicas, culturales y lingüísticas.

### 4. En los Objetivos de la Educación

- Desarrollar en los y las nicaragüenses una conciencia, moral, crítica, científica y humanista, desarrollar su personalidad con dignidad y prepararla para asumir las tareas que demanda el desarrollo de la Nación multiétnica.
- Promover el valor de la Justicia, del cumplimiento de la ley y de la igualdad de los nicaragüenses ante ésta. Fomentar las prácticas democráticas y la participación ciudadana en la vida del país.

### 5. En las definiciones de la educación nicaragüense

- **La Educación como Derecho Humano:** La educación es un derecho humano inherente a todas las personas sin distingos de edad, raza, creencia política o religiosa, condición social, sexo e idioma. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad

para todos y todas. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo.

- **Equidad de la Educación:** Siendo la educación un derecho fundamental inherente a la condición humana la equidad pretende superar las exclusiones y desigualdades que afectan a las personas (niños, niñas, jóvenes y adultos) a la hora de tener acceso permanencia y promoción en el sistema educativo global, relacionando esta última con la calidad y pertinencia de los aprendizajes y la formación de una persona de calidad. La equidad se podría ubicar en esta frase: “Educación para todos y éxito de todos en la educación”.

11 de febrero de 2007

### Dar mayor crédito a la Educación Pública

Juan B. Arrien, Ph.D.

Las familias que tienen recursos, de ordinario optan por la educación privada para sus hijos.

Los hijos de los presidentes, ministros, funcionarios públicos, incluso algunos de los que definen las políticas educativas tienen a sus hijos en colegio privados.

La gente que tiene limitaciones económicas hace ingentes sacrificios para que sus hijos gocen de educación privada.

Esta costumbre, actitud o reclamo social se lleva a efecto en todos los niveles (preescolar, primaria, secundaria, superior) del proceso educativo. La formación profesional y la educación técnica tanto a nivel de técnico básico como medio, no es aún lo suficientemente cotizada. Socialmente es considerada aún como educación de segunda clase, pese a su comprobado impacto positivo en los factores y elementos del desarrollo.

La supuesta mejor calidad de la educación privada, el status social que alimenta las relaciones que genera, las ventajas que proporciona para conseguir trabajo, etc., resumen en gran medida, las razones o intereses para preferir la educación privada.

Pero hay otra razón más, hemos desacreditado a la educación pública estatal. Uno de los efectos de las preferencias, razones o intereses en torno a la educación privada ha sido precisamente este velado descrédito que ha acumulado la educación pública estatal.

Por supuesto que la tipificación escueta de público-privado presenta en la práctica varias connotaciones. En nuestro medio, también tiene vigencia, la que podríamos calificar como educación privada social, la educación de gestión privada pero de servicio público, al beneficiar directamente a gente pobre o al menos de escasos recursos.

Aunque la educación, en general, siempre tiene una connotación de servicio a la población al ser un bien social, ésta en su versión privada, presenta con frecuencia condiciones sólo válida para determinados grupos sociales con prácticamente imposibilidad de acceso a ella para la gran mayoría de la población.

Algunas familias podrán pagar los 200, 500 ó 1000 córdobas mensuales de ciertos colegios privados, pero muy pocos los 100, 200 ó 400 dólares mensuales de otros centros educativos muy exclusivos.

Siendo la educación una inversión y partiendo del hecho de que el futuro de un hijo vale tanto como lo que una familia está dispuesta (y pueda) a invertir en su educación, nadie puede objetar las preferencias por una educación privada. No estamos contra ella, pero también, y sobre todo, estamos a favor de la educación pública estatal.

Pero ¿por qué la educación pública-estatal tiene que ser de peor calidad? Muchos de los países desarrollados han fundamentado su desarrollo en la educación pública estatal. En ellos apenas existe educación privada. Países Nórdicos, Holanda, Alemania, Francia, Japón, Corea, etc.

Es cierto que nuestras limitaciones de recursos hacen sentir sus efectos más directamente en la educación pública estatal.

Pero ¿No es posible superar esta desventaja respecto a la educación privada?.

De mantenerse e incluso acrecentarse esta desventaja, estamos construyendo una peligrosa **discriminación social** que no facilitaría la construcción de la

sociedad deseada, democrática, participativa y con igual distribución de los beneficios del desarrollo, algo que desdice intrínsecamente de la naturaleza misma de la educación y del desarrollo equitativo del país.

Recordemos que la gran base educativa del pueblo nicaragüense se construye en la educación pública-estatal, más del 80%.

De ahí la necesidad urgente de mejorar la escuela pública y de crear nuevas preferencias respecto a la educación pública estatal. Se trata de un imperativo crítico que desafía a todas las fuerzas y organizaciones de la sociedad nicaragüense y desde luego con mayor fuerza al propio Estado y sus instituciones.

Para ello habrá que cambiar muchas cosas comenzando por quienes dedicamos nuestra vida a la educación.

De hecho muchos de quienes planifican y asesoran en la definición de políticas educativas tienen sus hijos en centros privados. Investigadores, expertos nacionales e internacionales que estudian y hacen propuestas de cambios en la educación pública, prefieren tener a sus hijos en planteles privados, los funcionarios del Ministerio de Educación que pueden hacerlo, hacen lo propio.

Quizás un paso importante para mejorar la educación pública estatal sería experimentar en carne propia, en nuestros hijos, las limitaciones, carencias y problemas de la educación pública estatal. Pero ¿quién se aventura a asumir esta experiencia?.

Tal vez el día que presidentes, ministros, diputados, empresarios, directores, sub-directores, asesores y autoridades de todo tipo, tengamos a nuestros hijos y nietos en planteles públicos, podría empezar a modificarse en serio el panorama de la educación pública-estatal. No se trata sólo de recursos, se trata también de voluntades y de solidaridad social.

Reconocemos los esfuerzos que han hecho y hacen las Instituciones del Estado para mejorar la educación pública estatal, pero la tarea es de todos. Una razón más para una concertación educativa nacional en favor de la educación pública de calidad.

18 de febrero de 2007

## Una Educación desde y para el contexto

Rafael Lucio Gil, Ph. D.

Toda educación encuentra sentido y significado, no sólo cuando se dirige al desarrollo de la persona, sino cuando la prepara y proyecta en un contexto social determinado. De esta forma, más allá de una visión interiorista de la educación atrapada por contenidos de enseñanza y aprendizaje destinados, simplemente, a satisfacer las demandas de las disciplinas científicas, su interés debe trascender estos conocimientos dándoles vida y significado desde el contexto social y cultural en el que viven los educandos.

Es el contexto en el que los educandos desarrollan sus capacidades y en el que encuentra sentido trascender el simple interés por desarrollar más y mejor sus capacidades como persona, para volcar sus conocimientos, habilidades, competencias y actitudes en su entorno social más cercano y mediato. Tal visión convierte el derecho a la educación en algo más que una reivindicación personal, convirtiéndolo, también, en una derecho y deber social, en tanto cada persona se hace a sí misma en la medida que contribuye con sus conocimientos, valores y capacidades al bien colectivo, a su comunidad, a la vez que la sociedad, la comunidad, toman conciencia de esta dimensión abogando y luchando para que el derecho a la educación sea algo más que una consigna personal o un eslogan político.

La historia de nuestra educación, durante décadas, ha padecido de enclaustramiento, encapsulada y atrapada en su laberinto, más preocupada por su eficiencia técnica, con currículos centrados en contenidos de enseñanza, pero sin ningún viso, en la práctica, de que los mismos sean realmente gestionados en los centros educativos, a partir de los intereses y desafíos que presenta el contexto local y la realidad de las comunidades. Ello explica el divorcio profundo y sostenido en nuestra historia entre lo que se diseña y lo que se enseña, entre las políticas educativas y su concreción local, entre lo que se ofrece y lo que realmente el país necesita. Muchos se preguntarán, pero ¿qué razones han movido a las administraciones educativas a conservar fervientemente este divorcio entre la educación y el desarrollo social, productivo y económico? ¿Por qué la educación ha dormido en camas separadas con las políticas productivas, económicas y sociales? ¿Qué razones se han dado para que la educación continúe siendo, en la práctica, un apéndice en las prioridades del país, un gasto que es necesario soportar y no la mejor

inversión para su desarrollo? ¿Cuáles han sido los intereses ocultos que ha tenido la clase política para ubicar la educación en el vagón de cola en el tren de sus prioridades? ¿Qué razones han motivado la gran brecha existente entre la teoría y su puesta en práctica, entre lo que se enseña y la utilidad de lo que se aprende?

Muchas respuestas hipotéticas podrían darse a tales preguntas. Lo cierto, sin embargo, es que el país se encuentra frente a un reto de gran envergadura: **Convertir la educación en el eje motor de la lucha contra la pobreza y el desarrollo.** Es fácil, quizás, que la sociedad logre comprender este planteamiento, pero resulta complejo que el Estado y quienes lo rigen, más allá de los amores partidarios y de sus propios intereses de lograr una vida más cómoda, logren construir una visión de la educación como corazón del futuro que convierta al país en una nación exitosa y competitiva en la región. Es preciso, para ello que, la dirigencia gubernamental, conciba la educación como ese **poder invisible y dinamizador del desarrollo** que, día a día, es capaz de sembrar la semilla de capacidades que rendirán sus frutos a mediano plazo. Superar la cultura política de corto plazo que hambrea éxitos inmediatos, pero engañosos, que pone los ojos en realizaciones materiales visibles que motiven a obtener más votos, requiere entender que los éxitos educativos no se visibilizan de inmediato y que, por lo tanto, quizás brinden menos rentabilidades políticas inmediatas, aunque sí mediatas. Aquí entra en juego el compromiso ético que el gobierno tenga con el desarrollo y la educación requerida. Si éste no existe, luchar por un cambio educativo será como *dar golpes contra el aguijón*.

En tanto esta nueva visión fructifique a merced de la intensa participación, exigencia e incidencia de la sociedad civil en el tema, será posible que el país logre configurar políticas públicas debidamente articuladas, basadas en una correcta interpretación de las demandas que presenta el contexto del país, y teniendo presente a la educación como centro articulador y dinamizador del sistema de políticas. Es evidente la fatiga que siente el país para continuar con una educación que camine a partir de decretos, divorciada del resto de procesos sociales, económicos y productivos, tomando en cuenta que sus resultados han sido y son profundamente inefectivos. Esta educación en contexto, una vez apuntalada por políticas sinceras del gobierno, debidamente entrelazadas y con el apoyo presupuestario que mandata la Ley General de Educación, requiere desentrañar a fondo el enfoque y contenidos curriculares de todos los subsistemas educativos, en los que debe prevalecer un equilibrio sano entre las exigencias de las disciplinas científicas y la adecuación de estos

contenidos a la realidad personal, comunitaria y nacional. Gran parte de los contenidos que hoy estudian nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes no conecta, en ninguna forma, con las necesidades que tiene el país.

Para lograr esto es imprescindible que las instituciones responsables de la educación, en todos sus niveles, abran espacios de participación a quienes responden por la puesta en práctica de las políticas públicas y privadas, de manera que logren examinar en qué medida los contenidos curriculares responden a los propósitos de tales políticas, a la vez que comprendan la importancia que tiene integrar todos los contenidos y competencias, desde una visión interdisciplinaria, de forma articulada y sistémica, evitando en todo momento que el currículum se convierta en un conjunto de elementos fragmentados, añadidos, “cortados y pegados”.

Las alcaldías, los dirigentes comunitarios, las mesas y comisiones de educación, directores/as y maestros/as de centros educativos, las organizaciones de padres-madres de familia y todas las organizaciones que desarrollan acciones educativas no formales muy de cerca con las comunidades, tienen una tarea sustantiva en este sentido. Nadie mejor que ellos palpan cada día la realidad local, los niveles de pobreza, las expectativas y necesidades de las comunidades. Sus aportes a la contextualización del currículum serán invaluableles. Saber escuchar estos sentires es indispensable para que las decisiones institucionales sean cuerdas. Es obvio que este gran esfuerzo por acercar la educación al contexto al que debe responder se hará realidad, en la medida que los Currículos Básicos Nacionales formulen aquellos contenidos y competencias que han de unir al país entero, abriendo espacio suficiente a los Currículos Contextualizados de cada Departamento y Municipio, tomando en cuenta que la contextualización se logra, en tanto que desde la realidad general característica de la nación, se avanza hacia una visión más cercana, específica, diferenciada de la realidad local. Es así que las competencias curriculares adquirirán la perspectiva de unidad en la diversidad que caracteriza al país.

18 de febrero de 2007

## **Educación: Derecho Humano y factor clave del desarrollo Una intrínseca y complementaria relación**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

La política educativa de Nicaragua se fundamenta en dos grandes pilares. Estos pilares son:

- La educación es un derecho humano fundamental.
- La educación es el factor clave y decisivo para el desarrollo del país.

Ambos pilares conforman una intrínseca unidad.

No se puede construir el desarrollo de las personas y del país sin fundamentarlo en el derecho efectivo que toda persona tiene a educarse debidamente.

Por otra parte este derecho no se completa sino mediante el desarrollo del país, destinatario final o ámbito en el que se encarna ese derecho en su dimensión colectiva.

El planteamiento a fondo de la política educativa es cómo **conectar** el derecho a la educación con el desarrollo de la gente y del país, cómo responder debidamente a la pregunta ¿Qué educación, para qué desarrollo?.

El derecho a la educación no se completa sino en el desarrollo equitativo, económico, social y cultural de la población y el desarrollo no se logra plenamente sino haciendo efectivo el derecho de la gente a educarse, es decir con gente educada.

El derecho a la educación sacude y activa los múltiples factores indispensables para hacer efectivo ese derecho a toda la población, los que se pueden conjugar desde la **disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad** de la educación como bien social. Es necesario visibilizar el contenido y exigencias que entraña cada uno de estos cuatro conceptos:

- La educación como derecho significa que ésta debe estar **disponible** para la gente en sus componentes esenciales: presupuesto, infraestructura,

maestros, materiales educativos, etc. etc. Esta disponibilidad corresponde garantizarla principalmente al Estado.

- La educación como derecho tiene que ser **accesible** a toda la población en cuanto a su gratuidad, a la ubicación y espacio de la escuela y a la accesibilidad económica real de las familias puesto que la educación tiene costos diversos, algunos de los cuales los debe enfrentar de ordinario la propia familia (uniformes, mochilas, zapatos, transporte, etc.).
- La educación como derecho debe estar concebida, organizada y gestionada a fin de que llegue debidamente a toda la población **atendiendo las particularidades y necesidades de Nicaragua como país en general y de las de grupos específicos de población**, lo que se debe reflejar en el currículo, en sus contenidos y sus exigencias pedagógicas, técnicas y metodológicas, etc.
- La educación como derecho debe lograr aprendizajes relevantes, útiles, aplicables tanto para el desarrollo pleno de las personas como para su incidencia en el desarrollo del país. El derecho a la educación sólo se hace realidad en cuanto la educación sea de **calidad**, no de mala calidad.

El derecho a la educación no termina en la persona educada, éste trasciende la dimensión personal, para llegar a ser el factor clave que satisfaga las necesidades del país como colectivo social e incidir en su desarrollo económico, social y cultural.

En este contexto toma toda su fuerza la pregunta **¿qué educación, para qué desarrollo?**.

En primer lugar es necesario conocer el modelo de desarrollo que quiere construir el país para conectarlo con la educación. El modelo del desarrollo actual y en marcha tiene sus particularidades y exigencias objetivas pero tiene también sus limitaciones en cuanto a sus exigencias y en cuanto a sus beneficios y beneficiarios.

El modelo prevalente de desarrollo posee una profunda connotación económica, está concebido y organizado con miras al crecimiento económico el que por naturaleza y comportamiento histórico genera grandes disparidades humanas, sociales y pobreza sostenida. No obstante este modelo activa la inversión, el empleo, el desarrollo científico tecnológico, mueve el capital y determina prioridades urgentes en la vida moderna de todo país.

En esta encrucijada se impone una **posición realista** según la cual, es necesario que la educación prepare para insertarse en la corriente del desarrollo económico pero garantizando sin excepciones la dimensión del ser humano y en consecuencia el desarrollo equitativo como país.

En este contexto, la segunda gran pregunta clave es **¿cómo hacer que la educación sea efectivamente el factor clave y decisivo del desarrollo del país?**.

Resulta imprescindible pensar y hacer una educación directamente vinculada al trabajo, a las competencias productivas y de servicios, al trabajo como factor pedagógico de crecimiento y realización de cada persona y de su entorno particular y social.

En este sentido, en nuestra educación básica adquiere una gran importancia desarrollar desde la primaria el **rigor de un pensamiento lógico**; crear un espacio apropiado a la edad de los estudiantes para **conectarlos y familiarizarlos con el medio laboral**, recordemos la experiencia de las artes industriales de los cincuentas, sesentas...; mejorar sustancialmente la **enseñanza de las ciencias** (matemáticas, etc.) vinculándolas con el dominio de **las TIC**, de la informática, la tecnología y de una lengua, además de la propia, con preferencia el inglés.

Otro componente imprescindible es **cambiar la concepción, organización y desempeño de la educación técnica básica, media y superior** para convertirla en el **eje que mueva la educación nacional** visualizando desde ella el desarrollo sostenible y el derecho de la gente a su pleno bienestar.

Asentada esta premisa es necesario:

- a. Precisar el **peso y penetración** que debe adquirir la educación técnica y la formación profesional en tanto eje importante de la educación del país;
- b. Precisar la **sólida plataforma** sobre la que construir el motor de la educación técnica ¿crear el subsistema nacional de capacitación, reorientar o perfeccionar el INATEC?;
- c. Precisar **el abanico** (ampliar la demanda y diversificar la oferta que debe cubrir la educación técnica, básica, media y superior;
- d. Consolidar y diversificar el **bachillerato técnico**;
- e. Crear la **plataforma apropiada de la educación técnica superior**;

- f. Precisar el **sentido y orientación** de la investigación, la tecnología y el desarrollo científico, como punta de lanza de la relación universidad - estado - sociedad y sus planes de desarrollo;
- g. Precisar la **armonización y conexión** de todo ello con las necesidades del país y las rutas previstas y viables de su desarrollo y del bienestar o calidad de vida de toda la población.

Posiblemente le ha llegado a la educación nacional la hora de la educación técnica bien entendida en la que siempre el ser humano sea el origen y el destinatario final del desarrollo.

25 de febrero de 2007

### **La coyuntura educativa del país En el espíritu de la Semana Mundial de Acción por la Educación Nicaragua 2007 (23 - 29 de abril)**

Juan B. Arrien y Rafael Lucio  
IDEUCA

Siempre que los países muestran voluntad de enfrentar problemas estructurales o coyunturales en su educación se producen desequilibrios en el quehacer normal, provocando distintas formas de crisis. Un ejemplo reciente y emblemático es el chileno, cuyos autores principales son los estudiantes de educación secundaria.

A nuestro país le ha tocado el turno en esta ocasión, como fruto de un nuevo contexto nacional desafiante. Nuestra educación ha acumulado profundos déficits y rezagos en componentes claves del aparato educativo, y persisten en él factores que impiden superar, con firmeza, tal situación. El derecho a la educación ha sido violentado aún más por los elevados índices de pobreza de la población. El incumplimiento de la gratuidad de la educación está, a su vez, conectado con otros factores que han potenciado dicho incumplimiento tales como el manejo no adecuado en la gestión de los recursos de la educación.

Lo anterior pone de manifiesto la existencia de un peligroso e insostenible problema estructural en la concepción y gestión de nuestra educación, que ameritaba una profunda transformación. Como ha ocurrido en los cambios de paradigma, éstos no sólo han supuesto decisiones relevantes y valientes, sino

que han implicado profundos cambios culturales nada fáciles de implantar; y éstos, para ser efectivos, suponen debates y amplia participación social, a la vez que fuertes dosis de respeto, paciencia y liderazgo.

En el sistema educativo, aunque sus piezas no conformen una unidad articulada, estas son interdependientes. Una cosa es el Ministro de Educación con toda su formación, prestigio y experiencia como docente e investigador frente a la educación y en ella frente a un problema muy serio, humano, social y éticamente insostenible y otra cosa es el Ministro en la forma de pretender erradicar ese elemento perturbador de la educación como derecho humano fundamental. Manifestó audacia y valentía frente a la educación, pero no aprovechó debidamente el hecho de que la educación es una actividad esencialmente humana, de relaciones humanas cuyos actores claves son los maestros, maestras, directores y Consejos Directivos de Centro cargando una historia de condiciones y de trato inadecuados por cuyo cambio y mejoramiento el Ministro se ha manifestado y luchado abiertamente durante muchos años.

En este proceso, sin embargo la urgencia por hacer valer un mandato constitucional no coincidió con la necesidad de aprovechar su propia experiencia magisterial, debiendo incentivar desde el inicio, espacios de diálogo, participación, comunicación y convocatoria que siempre ha incentivado, lo cual provocó un desencuentro al que se unirían elementos emocionales y políticos, que en manos de algunos medios y de la apropiación interesada de algunos políticos, aumentan la proporción de un conflicto innecesario.

Frente a lo pasado, la esperanza de la educación está vigente, en tanto el país se merece otra educación con equidad, calidad y pertinencia para todos y todas y para el país. La lucha por el derecho a la educación y su gratuidad para que sea integral, ha de contemplar la lucha por el derecho que tiene el magisterio a mejorar su profesión con sus condiciones humanas, sociales, laborales y salariales dignas y efectiva. El futuro es promisorio siempre que las previsiones de cambios cuenten con la concertación y aportes de la ciudadanía y sus instituciones y que primen los valores humanos; sólo así lograremos transformaciones legítimas y sostenibles.

El derecho a la educación para todos, la alfabetización y habilitación laboral para jóvenes y adultos, la promoción de la profesión docente, la construcción del sistema nacional de formación y capacitación de recursos humanos, la amplia intervención de la Sociedad civil e instituciones en los contenidos

curriculares, la construcción de otra educación comprometida con la lucha efectiva contra la pobreza, la educación con todos y para todas, son los sueños estratégicos que están en el horizonte. Para alcanzarlo se requiere de la participación de todos, el diálogo y la transparencia, relación humana respetuosa, capaz de entender que se trata de un proceso pedagógico compartido en el que todos y todas aprendemos.

En torno a esta educación se mueve el espíritu y actividades de la Semana Mundial de Acción por la Educación la que en Nicaragua 2007, adquiere una relevancia especial por cuanto se dan condiciones muy favorables para realizar cambios y transformaciones que respondan a una auténtica educación para todos y a un desarrollo asimismo auténtico para todos.

27 de abril de 2007

### No es lo mismo reanudar que normalizar las clases

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Reanudar, normalizar las clases son expresiones comunes después de un agitado y doloroso período de inestabilidad escolar visto desde impartir o no clases. Con ello pareciera que el sosiego llega al espíritu de la educación y lo tranquiliza. La cosa no es tan sencilla ni tan romántica.

Creo que las circunstancias que generaron y mantuvieron dicha inestabilidad escolar y educativa entrañan causas y efectos que van mucho más allá de la pérdida o reanudación de clases. Estas son apenas la periferia de factores asociados de mucho mayor peso y trascendencia en el hecho educativo porque se han alterado fibras muy sensibles del mismo.

- Se evidenció una vez más que la educación no empieza y termina en sí misma; que su posibilidad y realización están inseparablemente vinculadas con la Política General del Estado conformada por la política económica, la política fiscal, la política social, la política de gestión pública, etc. etc.

Lo más visible de la actuación de los maestros y maestras en protesta y huelga es su reclamo salarial, hecho que tiene relación directa con la política económica y que presiona con fuerza a la política fiscal. La solución de un problema que afecta seriamente a la educación no la tiene la educación, está

fuera de ella, está en la visión estratégica y pragmática que tenga de ella el Gobierno y su política general, está en la importancia real (medida también en recursos) que reciba del Gobierno y de toda la Nación. Con frecuencia la educación parece que se vuelve contra sí misma, al no ser viable como derecho humano y como factor clave del desarrollo pese a ser estos fines fundamentales de ellas.

- Lo visible es lo que se ve y lo que atrae la atención pero más allá del reclamo salarial en sus diferentes componentes del retroactivo, la cantidad del monto del salario, etc., se evidenció una deficiente gestión pública con un manejo poco adecuado de los factores intrínsecos a la propia educación. El maestro y maestra fueron relegados a meras piezas u objetos de un conflicto. Este doloroso paréntesis no se borra con la reanudación de las clases. La cuestión, la realidad maestro (a) tiene que cambiar radicalmente desde la gestión pública.

Es muy difícil que el maestro (a) vuelvan en toda su contextura humana, social, profesional y pedagógica a la **normalidad** por el hecho que se reanuden las clases. El espíritu, la dignidad, la ilusión no se normalizan por la firma de un acuerdo, debe mediar un proceso de recuperación para que toda su contextura humana encaje con las exigencias de su trabajo pedagógico y su interacción como animador vital del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

- Lo importante en términos pedagógicos no está en la reanudación de las clases ni siquiera en mecanismos especiales para llenar vacíos en los contenidos de los programas, lo importante es recuperar la fluidez de la interacción educador-educando, maestro (a) estudiante y el impulso en marcha que el estudiante ha venido interiorizando en su estructura psicológica como sujeto de su proceso y ritmo educativos.

La ausencia **forzada** de clases con el sentido y alcance profundo de este hecho provoca en educadores y estudiantes una carga emocional adversa al proceso educativo, se transmite en ambos una sensación de malestar que poco a poco puede socavar el interés que por naturaleza debe generar la educación. Ambos, educadores y estudiantes tienen la sensación de que el proceso educativo se mueve al vaivén de condiciones ajenas a la naturaleza de la educación y que de ellas se deriva el trato superficial que se le otorga a un proceso tan extraordinario como lo es el proceso educativo personal. Al proceso educativo le invade cierta sensación de inseguridad.



Perder clases con las connotaciones que alimentan una huelga, aunque sea por causas justificadas, rompe ataduras pedagógicas claves en los procesos educativos sostenidos. El vacío temporal se puede convertir en vacío psicopedagógico, que para llenarlo es necesario dejar radicalmente de lado las sutiles venganzas que se pierden en el silencio e impotencia en algunos seres humanos.

Por eso ante estas circunstancias debe prevalecer en todos la fuerza de la gestión propiamente pedagógica educativa sobre las medidas meramente administrativas.

Se trata de recuperar, no clases, sino el impulso pedagógico que ha venido construyéndose al interior de una interacción creativa entre los sujetos, educador y educando. Por un momento estos se han sentido a la intemperie educativa, sin poder entrar por la puerta abierta de la educación, alejados de la fuerza de su propio desarrollo educativo, se han sentido fuera, ajenos a sí mismos.

Es muy positiva la actitud de no tomar represalia administrativa alguna contra alguien. Este anuncio constituye un mensaje tranquilizante que ojalá se haga efectivo a todos. Las clases si se reanudan, lo que no significa necesariamente que se normalicen. Existe mucha diferencia entre reanudar y normalizar las clases, el primero es un hecho físico, el segundo un hecho pedagógico.

18 de mayo de 2007

### **El agua y saneamiento asumen un papel de educadores**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

El martes 5 de junio el PNUD presentó el Informe sobre Desarrollo Humano 2006 con el título “**más allá de la escasez: poder, pobreza y la crisis mundial del agua**”. El Informe refuerza el compromiso de los Estados (2000) de reducir a la mitad para el año 2015 el n° de personas sin acceso sostenible al agua y a los servicios básicos de saneamiento.

El informe presenta una alarmante red de elementos y factores que están haciendo del planeta tierra y del mundo humano un proceso de agotamiento y de destrucción casi indetenibles. Se trata de un aviso demasiado serio.

El agua y el saneamiento sintetizan la expresión más cercana, visible e impactante de la degradación y amenaza de la vida y como resultado directo de ella la presencia continua de la muerte para muchas personas sobre todo niños y niñas.

Los datos sacuden por su crueldad no sólo en términos cuantitativos sino por la interconexión directa de los mismos como amenaza inserta en la posibilidad de una vida humana, digna y sostenible.

Nicaragua dispone en términos absolutos de 38.787m<sup>3</sup> de agua por persona al año, 106.3 m<sup>3</sup> por persona por día o sea 106.265 litros por persona por día. Sin embargo, en muchas zonas rurales e incluso en barrios citadinos sus habitantes, carecen de agua o tienen serias limitaciones de acceso a ella, tienen que recorrer varios kilómetros (tiempo y trabajo) para medio abastecerse de agua a razón de C\$2.50 por 20 litros, 10 córdobas por 80 litros, 25 córdobas por barril (200 litros) o 125 por m<sup>3</sup> de agua. Pese a la abundancia nacional de agua esta no llega a la gente a lo que se añade la inequitativa y mala distribución.

En Juigalpa según la Directora de ENACAL se construyeron cinco pozos para satisfacer las necesidades de agua de la gente y cuatro de ellos no suministran agua. Se ha secado el manto acuífero. El agua se aleja y escapa de nuestras manos cuando la hemos tenido históricamente tan cerca.

Esta realidad sorprende y hiere, pues tirando el hilo de los datos suministrados en la presentación y análisis del IDH 2006 nos encontramos con que Nicaragua dispone de agua 23 veces más que el umbral de 1700 m<sup>3</sup> per cápita al año y de la escasez 1000 m<sup>3</sup> por persona al año. La escasez de agua amenaza al desarrollo humano y colapsa los sistemas ecológicos.

Todo lo anterior conduce a una contradicción viviente o a un surrealismo aberrante. Nicaragua pareciera ser en este sentido una aberración, está bellamente hecha, es una encarnación de agua, a la vez que ésta es brutalmente maltratada y presenta mala salud acuífera. La vida surgió en el agua y solo en ella se puede sostener y desarrollar.

Mucha agua, mal aprovechada, peor distribuida y enormemente maltratada. Una imponente paradoja, conociendo que en el mundo 1.800 millones de personas no tienen acceso al agua potable y que en nuestro país muchas escuelas rurales carecen de ella.

Vecino cercano al agua exhibe todo su abandono y agresividad el saneamiento. La crisis del agua aliada natural del saneamiento, hunde sus raíces en la cultura generalizada de la basura. Yo he conocido una Nicaragua más limpia, radiante y bella con un rostro que no requería de mucho maquillaje para visibilizar su encanto. No era toda Nicaragua pero era Nicaragua en una visión parcial y subjetiva. Con el desarrollo, el crecimiento poblacional, la multiplicación de repartos residenciales y asentamientos humanos con poco control, encuentro por doquier a una Nicaragua algo manchada, sucia, con basura escoltando a algunas de sus calles y muchos recodos de ellas. En el mundo 2.600 millones no tienen acceso a letrinas generando un peligro constante de contaminación. Mucha gente en Nicaragua todavía carece de ellas y esta carencia conlleva asimismo contaminación del agua.

La escasez del agua, la cultura del descarte (todo se descarta y bota en forma de basura), la falta de cultura ciudadana y las ramificaciones visibles de la pobreza, como la desnutrición infantil, abren paso a las epidemias, las enfermedades y la mortalidad infantil. 1.800 millones de niños mueren al año por diarrea, 5.000 al día. La diarrea es el mayor asesino de niños, asesino que se mueve con frecuencia a través del agua contaminada. Adicionalmente 443 millones de días escolares se pierden en el mundo a consecuencia de enfermedades producidas por aguas contaminadas.

En medio de esta aberración viviente ¿dónde ha estado el poder político y el poder económico?, ¿dónde la sociedad?, ¿en qué se ha centrado ese poder?. Porque el despale indiscriminado ha sido patente y constante en nuestro país. Entre el año 2000 y el 2005 se han deforestado 70,000 hectáreas de bosque, los cauces que eran ríos paulatinamente se han convertido en una secuencia de piedras, (casi todos los del Pacífico y Centro del país), el proceso de la contaminación de las fuentes de agua segura ha avanzado frente a la mirada y experiencia de todos, el desarrollo visto desde el dominio del cemento ha ampliado su espacio ocupando vetas acuíferas tradicionales de nuestras ciudades.

Cada vez el agua segura es menos accesible y cada vez la basura se va adueñando de espacios que debieran ser plenamente humanos. Una combinación fatal

para la vida misma. La diarrea es su expresión más cruel pues mata a 5.000 niños diariamente en el mundo. ¿Cuántos de ellos son nicaragüenses?.

En estas circunstancias el agua y el saneamiento nos interpelan con fuerza e indignación crecientes. Hechos para nuestro servicio y bienestar los hemos maltratado y en ocasiones expulsado de nuestro contorno humano.

Pese a esta interpelación violenta, el agua y el saneamiento ostentan y expresan intrínsecamente su dimensión educativa. Nos hablan de ser un bien humano imprescindible, un derecho humano fundamental, nos muestran las ventajas cotidianamente cercanas que poseen para crear hábitos favorables en los niños a fin de ir creando en ellos una nueva cultura que en el futuro será el arma fundamental para el bienestar y la sobrevivencia de la gente.

Es necesario convertir el agua y el saneamiento en factores educativos, insertos en la creación de hábitos en y desde la primera infancia para que en toda su vida aprecien y amen el agua, rechacen y odien la basura. El agua y el saneamiento son elementos que integran la vida familiar. La familia no se puede desarrollar sin ellos. No se trata pues de que la familia y la escuela eduquen para tratar en todo su dimensión la importancia del agua y del saneamiento, se trata de que estos, agua y saneamiento, eduquen a la familia, a la escuela y desde ella paulatinamente al país creando una nueva cultura.

En todo caso siempre quedan en pie las responsabilidades de los gobiernos resumidas en estos puntos:

- No violar el derecho humano al agua lo que podría significar asegurar al menos 20 litros por persona al día.
- Controlar el mayor asesino de niños: la diarrea.
- Garantizar que los pobres no paguen más dinero por el agua que los ricos.
- Proveer a todos agua potable y acceso a un inodoro o por lo menos letrina.
- Que el excremento humano no se mezcle con el agua que consumimos.

Un reto a la voluntad del Estado y de la polis, es decir, a la voluntad política de la nación.

15 de junio de 2007

## El Espíritu Crítico de nuestra Educación

Rafael Lucio Gil Ph. D.

La Educación, desde una perspectiva paradójica, constituye el escenario privilegiado y mejor organizado para conservar y transmitir cultura, valores, visiones de la vida y del mundo, a la vez que para transformar la cultura, los valores, la visión de las personas y la sociedad misma. Es por esta razón que Eric From afirmaba, con mucha razón, que *“la Educación debe anunciar modelos de sociedad que aún no existen”*. Desde esta perspectiva que compartimos, si bien es cierto que, la Educación, es influenciada por el modelo social existente, en virtud de su quehacer auténtico, ha de mostrar capacidad para incidir en la transformación social. Para lograrlo, se requiere que ésta se libere de su encapsulamiento histórico y se articule profundamente con la perspectiva de sociedad que el país requiere, trascendiendo intereses particulares, para responder con honestidad y responsabilidad al interés de toda la sociedad. Cabe, aquí, la gran pregunta que se formulaba, en su momento, el P. Xabier Gorostiaga(s.j.) cuando invitaba al país a responder a esta pregunta: *“¿Qué Educación, para qué Desarrollo?”*.

Una virtud que forma parte de la Educación, vista en su sentido más pleno, es la capacidad crítica que tenga para responder, en todo momento histórico, a las exigencias del contexto. En tanto esta capacidad se encuentra activa, la Educación se muestra capaz de reconstruirse a sí misma, dinamizando su capacidad transformadora, cuestionando sus concepciones y prácticas, y ajustando sus proyecciones a las demandas de la sociedad en su conjunto. De otra manera, su papel queda limitado al de ser simple cadena de transmisión, promoviendo un accionar educativo destinado a desarrollar aprendizajes para la conservación y no para la transformación, para el consumo y no para el desarrollo.

En tanto esta actitud es asumida por el aparato educativo, se pierde la gran oportunidad de que los educandos desarrollen, realmente, el espíritu crítico, a través de un currículo centrado en la concreción de la capacidad crítica, capaz de forjar capacidades personales para autorregular sus procesos de aprendizaje, dinamizándolos constantemente. Será una falacia, desde esta lógica, pretender que los estudiantes desarrollen la capacidad de criticarse a sí mismos, a la educación que reciben, a la sociedad a la que pertenecen y los sistemas políticos que las gobiernan.

En nuestra historia, la Educación ha dispuesto sus políticas y acciones, por regla general, más supeditadas al interés político del partido de gobierno que a las necesidades y urgencias de toda la población. De esta manera, fue perdiendo su sentido profético, hasta quedar reducida al rol de ser el mejor instrumento funcional para los intereses políticos de las administraciones públicas y no necesariamente del país. Es, de esta forma, que la educación sometida a los intereses políticos, ha acabado perdiendo su función crítica. En este sentido, llama la atención en todos estos años la paradoja existente entre un currículo que anuncia la intencionalidad de que los alumnos sean críticos, mientras el aparato educativo ha mantenido la “cultura del silencio” y no “la cultura de la palabra” que diría Paulo Freire, en tanto se ha instalado, con mucho arraigo, un auténtico *“estado de sitio a la inteligencia educativa”* en varios niveles. Tal sistema fue instaurándose a lo largo de los años, a partir de una tecnocracia educativa, presidida por los Ministros de turno y su equipo asesor de confianza, que trazaba las políticas y modelos de actuación educativa, al margen de los Directores del nivel central, del personal técnico, de los Delegados Departamentales y Municipales, en fin, de todos los integrantes del sistema educativo.

Siendo así, el rol de Directores, técnicos y Delegados acabó siendo reducido al de meros replicadores de políticas, órdenes y orientaciones, prohibiéndose y persiguiéndose, en todo momento, todo pensamiento divergente, creativo e innovador. Esta cadena de dependencia se asentó, aún con más fuerza, en los centros educativos, hasta el punto que maestros y maestras aprendieron a ser meros cumplidores de dictados, teniendo prohibido poner en cuestión irregularidades y formular propuestas para mejorar la gestión educativa, con la amenaza de ser señalados como “conflictivos” e incluso retirados del centro educativo. Como consecuencia, todo el aparato educativo fue perdiendo capacidad para revisarse, autorregularse, transformarse, reduciendo significativamente su capacidad proactiva, mientras, contradictoriamente, el currículo repetía y repite este lugar común: *“que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico”*. ¿Podrán los niños y adolescentes desarrollar su capacidad crítica, si la gestión de su centro educativo la ha perdido por completo? ¿Podrán ser críticos los aprendices si quienes enseñan no lo son ni se les deja serlo?

Esta “cultura del silencio” institucionalizada a lo largo de décadas, se ha convertido en el principal enemigo solapado de cualquier proceso transformador. Mientras las Comisiones conformadas por el MINED, en estos meses, pueden constituirse en espacios de pensamiento diverso, proactivo y crítico, es urgente abrir compuertas a todos los niveles del sistema

educativo, desde el nivel local y del centro educativo, de manera que logre fluir esa capacidad para tolerar y convivir con la diversidad de ideas, tal como lo afirma el Informe Delors de UNESCO. Urge liberar esa fuerza reprimida que tienen los actores del sistema educativo, para construir una nueva educación contrastando la diversidad de ideas en un debate sistemático, en el que no se imponga más “un estado de sitio a la inteligencia educativa”. Aquí reside la clave de una auténtica transformación educativa. Toda transformación guiada por el amor, la participación, la iniciativa, la creatividad y la libertad intelectual, es capaz de trascender en el tiempo; por el contrario, la transformación educativa impuesta por el temor, el silencio y “*el estado de sitio a la inteligencia*” está llamada a morir antes de nacer.

13 de julio de 2007

### **El costo psicológico de los cortes de luz La sanidad psicológica de la población es un elemento importante de su educación**

Juan B. Arrien, Ph.D.

Los cortes de luz se asemejan a un verdadero enemigo que nos persigue en cualquier punto de Nicaragua. Por supuesto, se han introducido ya como un elemento perturbador en la vida personal, laboral y del hogar.

El desencuentro permanente entre las empresas generadoras y la distribuidora se mueve al ritmo de intereses particulares y de relaciones comerciales.

Ese es su espacio, creado, no se por qué mano poderosa visible o invisible pero cuyo impacto está alterando seriamente la psicología de la población.

Con suma frecuencia el amplio problema derivado por los intermitentes y sostenidos cortes de energía, se acostumbra medir según indicadores y cálculos económicos. Efectivamente no dejan de afectar seriamente a la economía del país y también a la economía popular. Los costos económicos sostenidos son preocupantes.

Pero en un espacio ocupado casi exclusivamente por el cálculo económico, como educador quisiera poner mi atención en un costo paralelo, cada vez más penetrante en la cotidianidad de las personas y de los hogares. El costo psicológico, es decir el impacto de los cortes de luz en la psicología de las

personas y en la psicología de la población incubándose ya un auténtico problema psico-social.

Los cortes de energía son además, cortes, rupturas profundas en la vida humana, en la vida laboral, en la actividad personal. Los cortes de energía actúan como golpes violentos e inesperados contra la estructura psicológica de la gente. Activan en la gente la ira, el descontento, la impotencia, el sometimiento, la indefensión, la resignación.

Estos y otros constituyen los ingredientes de parte importante de la alimentación psicológica de la población. En Nicaragua vivimos en general un acentuado desgaste psicológico en el que la punta más incisiva y penetrante en la actualidad son los apagones de luz. Algo muy preocupante. Uno llega a su trabajo y le espera la impotencia no hay luz, uno realiza su trabajo y de repente lo interrumpe la falta de luz produciendo una profunda ruptura en la secuencia psicológica que acompaña al trabajador, uno regresa a su casa tras la jornada laboral y le espera la oscuridad generando frustración.

Es decir, la sanidad psicológica de la población se siente diariamente agredida por los cortes de luz.

Si tuviéramos un instrumento de medición para valorar el impacto y el desgaste psicológico diario producidos por los cortes de luz en dos millones o más de nicaragüenses simultáneamente a lo largo y ancho del país, es decir de seres humanos, de personas (el mayor capital de una nación) tendríamos una visión muy preocupante. La sanidad psicológica de la población constituye **un valor insustituible** para el bienestar social, para el desarrollo integral.

Las generadoras y las distribuidoras valoran su actividad en términos económicos, la temperatura se mide en grados, los movimientos telúricos con la escala Richter, el ruido mediante los decibeles.

¿Cómo podemos medir el impacto psicológico, la tortura psicológica diaria de los apagones de luz?. Nadie ha inventado dicho instrumento. Lo que si es cierto que los cortes de luz están agrediendo seriamente la sanidad psicológica de la población ¿Qué efectos tendrá esta agresión en el comportamiento ciudadano, en la convivencia ciudadana, en el sentido y finalidad del trabajo, en el proceso de desarrollo del país?. Como educador rechazo toda agresión a la sanidad psicológica de la persona y compruebo con preocupación que

esta agresión sostenida puede tener efectos muy negativos en la vida de la población en sus distintas expresiones.

El problema de la energía es también un problema psicológico y de salud de la población.

Veámoslo sí y también desde esta necesaria perspectiva social puesto que la sanidad psicológica de la población es un elemento importante de su educación.

17 de julio de 2007

## **II. EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN**

## **Conócete a ti mismo, principio pedagógico bastante olvidado**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Grecia, aunque de manera exultante, Atenas con el aliento aún jadeante de la madre Olympia, concentran la atención de una importante parcela del mundo actual, mediante los juegos Olímpicos 2004. Por unos días Atenas mueve parte significativa del interés mundial.

La civilización que Grecia daría a Occidente, se labró conjugando la explicación de la naturaleza y sus fenómenos físicos, el poder de la razón y el sentido que ésta infunde al ser humano social hasta convertirlo en el centro y creador de un nuevo Universo Cultural. En el suelo natural y quizás rústico de la primigenia Olympia, el hombre inició la aventura de demostrar su enorme capacidad dando forma perfecta al cuerpo humano mediante el juego competitivo, traducido después en Olimpiadas. Esfuerzo, sabiduría, belleza insertos en la búsqueda de perfección que se trasmite a la civilización occidental en forma por ejemplo de esculturas asombrosamente perfectas. El discóbolo es un exponente de ellas y una muestra de la perfección alcanzada mediante el deporte competitivo y el esfuerzo sostenido en búsqueda de la perfección.

Aquel brote humano de juego, competencia y perfección corporal y corona de olivo, ha ido saltando años y siglos, recorriendo ciudades, continentes para celebrar periódicamente los juegos olímpicos. Hoy Grecia recoge en un abrazo ese milenario recorrido y el reencuentro de su propia aventura olímpica en una Atenas 2004 deslumbrante de creatividad y escenario del esfuerzo y aspiración de cientos de atletas.

En ocasión de estos juegos olímpicos Atenas 2004, Grecia ha abierto su historia y las grandes avenidas de su cultura y civilización.

La Filosofía, la épica, el teatro, la historia, la medicina, la matemática, la escultura, la arquitectura, la política y la democracia... todo con carácter imperecedero y una influencia penetrante en el sentido y vigencia de la cultura occidental, cultura siempre en movimiento a partir del aliento helénico.

En la síntesis impresionante de cuantos elementos conformaron la cultura helénica, cuyas raíces siguen alimentando gran parte de los resortes y sensores culturales de occidente, sigue vivo el sabio principio de Sócrates “**conócete a ti mismo**” como el paso original y el método sostenido para la construcción y desarrollo de la persona humana a cuyo proceso llamamos educación.

En este proceso, con frecuencia transitamos por diversas disciplinas entresacando de ellas conocimientos, competencias y valores siempre orientados a su aplicación, pero sin penetrar debida y reflexivamente en la fuente original y determinante de todos ellos, “el ser humano”, en su síntesis maravillosa de organización física, de inteligencia, de conciencia, de libertad y de espíritu. En el proceso educativo se tiende a conocer más lo externo que lo interno, apelamos más a lo externo que a lo interno en búsqueda de sentido y de éxito, sin entender, a veces sin aceptar y desde luego, sin aprovechar el conocimiento, despliegue y desarrollo de nuestro yo, de nuestro espíritu, donde se alimenta el sentido y realización del ser humano y de su educación.

En la actualidad, el imperativo de conocerse a sí mismo como individuo, parece ir más allá del espacio personal para insertarse en el espacio social y en el espacio de las propias naciones. Distintos métodos y técnicas se esfuerzan por desentrañar la naturaleza de las distintas sociedades apelando a su comportamiento, a sus aspiraciones y opiniones. Se trata de un esfuerzo por penetrar en la naturaleza del ser humano pero sin el ejercicio reflexivo, permanente y profundo de conocerse en el enorme potencial que somos nosotros y que no lo educamos ni aprovechamos para garantizar el sentido y los proyectos de vida que todos necesitamos.

Educar para conocerse a sí mismo y para aprovechar el potencial insospechado que habita en cada uno de nosotros, es todavía un **recurso poco explorado y aprovechado en los procesos de aprendizaje**.

En ocasión de los juegos olímpicos Atenas 2004, Grecia está haciendo un esfuerzo extraordinario por aplicar la recomendación socrática.

Atenas 2004 hunde sus raíces en el encuentro con la Olympia de hace siglos. Lo nuevo es inseparable de lo antiguo, unidos en una historia común que se ha hecho Cultura viva, enriquecedora de otras culturas y enriquecida por otras culturas.

Grecia hoy, nos ha dado el ejemplo de lo que significa “conocerse a si mismo” para presentarse ante el mundo con una renovada personalidad, síntesis de su historia y cultura presentes en nuestra cultura occidental.

28 de agosto de 2004

### **“Educación para un pueblo nuevo” Un Proyecto del Vicariato Apostólico de Bluefields**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Con frecuencia se percibe a la educación como un proceso poco abierto a los cambios y a las innovaciones. La cultura de la escuela va imponiendo su modelo escolar, repetitivo, algo rígido, en consonancia con el sistema educativo.

A los Ministerios de Educación se les percibe como instituciones pesadas, lentas, poco ágiles para impulsar y liderar cambios sustantivos en las múltiples facetas de su quehacer pedagógico.

Se constata que algunas iniciativas innovadoras en el ámbito de la educación surgen más allá del sistema educativo y que éste tarda en integrar.

Sin embargo, en otras ocasiones las innovaciones se mueven en alguna parte del sistema educativo y reciben un impulso especial cuando actores sociales determinados se comprometen decididamente con ellas.

Lo anterior nos indica que son diversas las fuentes originales de los cambios e innovaciones educativas y que sin la intervención de actores mixtos difícilmente logran el éxito esperado.

Por alguna de estas vertientes va haciendo su historia el Proyecto del Vicariato Apostólico de Bluefields “Educación para un pueblo nuevo”.

He percibido en el Sr. Ministro de Educación Dr. Silvio De Franco una clara simpatía por esta experiencia. Hace unos días tuve la oportunidad y el privilegio de conocerla en contacto directo con sus actores en un taller

de coordinadores, técnicos y directores. Mi tarea fue presentar y someter a diálogo abierto y creativo los objetivos de las metas del milenio.

Más allá de su presentación y de la motivación que suscita el analizar desde la vivencia personal y local la posibilidad y/o probabilidad respecto a su logro, lo interesante fue el criterio y la visión con los que manifestaban su vivencia personal estos maestros en lugares difíciles, apartados de la Costa Caribe. El Primer Informe, diciembre 2003, Seguimiento a la Cumbre del Milenio, presenta un panorama bastante preocupante, por no decir pesimista. Los participantes en el mencionado taller expresaron evaluaciones semejantes respecto a la reducción de la pobreza, al logro de la primaria universal, a la reducción de la mortalidad infantil...etc. en el horizonte del año 2015.

Tratándose de educadores y vinculados estrechamente al proyecto del Vicariato Apostólico de Bluefields “Educación para un Pueblo Nuevo”, resultó interesante y aleccionador constatar en educadores de base, del sector rural, de la Costa Caribe, el convencimiento de que la educación primaria constituye el medio más efectivo para incidir en el logro de todas las metas del milenio. Están comprobando en sus comunidades la rentabilidad social de la educación primaria. Por eso expresan orgullo y compromiso de ser actores directos en hacer efectiva la educación fundamental y la educación primaria tierra y ríos adentro, en la amplitud del territorio y dispersión de los habitantes de la Costa Caribe.

El Proyecto Educación para un Pueblo Nuevo está abriendo nuevas fronteras educativas más allá de donde hasta ahora había llegado la acción del MECD. Teniendo como base y plataforma de organización y acción educativas, las parroquias, desde ellas van avanzando a lugares donde nunca ha habido escuela o a reforzar allí donde la educación ha tenido muy poco desarrollo. Para ello resulta clave el hecho de que todos esos educadores, independientemente de cargos o lugares en los que se desempeñan, son de ese territorio, algunos de ellos no tienen aún el título, son maestros procedentes de la comunidad.

El proyecto tiene subvención del MECD. Con ella el año 2003 pagaron a 575 maestros y personal administrativo. No obstante los actores de este proyecto sienten la necesidad de mayor apoyo, flexibilidad y atención a sus propuestas operativas. Según los últimos datos el proyecto trabaja en 515 escuelas rurales multigrado, con 609 maestros que atienden a 21,265.

Además de la prioridad otorgada al sector rural y a las escuelas multigrado, el Proyecto ha incursionado también con éxito en el área urbana en un total de 19 Escuelas/Institutos, con 288 maestros y 6127 estudiantes.

El Proyecto “Educación para un Pueblo Nuevo” del Vicariato Apostólico de Bluefields cuyo territorio de acción en toda la Costa Caribe, atiende a 27,412 estudiantes con un modelo propio de organización, de gestión, de pedagogía y sobre todo, de espíritu. Es el plus que uno encuentra en los participantes en el taller, un plus de entusiasmo, de entrega, de compromisos, de ilusión, de alegría, de convencimiento muy hondo de sentir que efectivamente están sentando las bases y capacidades humanas para el desarrollo de su tierra a través de la educación.

25 de septiembre de 2004

### **La Pedagogía de la muerte**

Juan B. Arrien, Ph. D.  
IDEUCA

Acabamos de celebrar lo que se conoce popularmente como el día de los muertos.

Los días 1º y 2 de noviembre están íntimamente relacionados con nuestros difuntos, es decir con todas las personas en quienes la muerte ha constituido algo esencial e inseparable de sus vidas. Es la prueba irrefutable de que la muerte es intrínseca a nuestra vida. El esfuerzo de nuestro organismo por vivir constituye su desgaste y su muerte. Somos un misterio en el que se entrecruzan la vida y la muerte

### **La muerte está en nuestra naturaleza**

La muerte es pues algo natural, inseparable de nuestra naturaleza. Sin embargo, siempre la sentimos como algo ajeno y lejano a nosotros, a nuestra vida. Vemos morir a nuestro alrededor. Mueren los otros. Es que la vida lo llena todo, se adueña de nuestro ser y de su sentido. Vale la pena vivirla plenamente.



Es pues difícil y pareciera absurdo restar valor a la vida pensando en su destino inexorable que es la muerte.

Así las cosas, todos experimentamos cerca la realidad de la muerte cuando ésta llega a un ser querido o simplemente conocido. En ocasiones, la sacudida es violenta, desgarradora humanamente inaceptable.

Surgen entonces los porqués consecutivos desafiando al absurdo, a la incompreensión, al sin sentido, ¡cuántos accidentes, por ejemplo, hacen violentamente inaceptable la muerte y nos coloca en una situación de desesperación, de perder el sentido de vivir e incluso de querer morir!

Esta es una de tantas razones para prepararnos, educarnos a asumir la muerte, unida inseparablemente a nuestra propia vida. Aquí es donde se ubica lo que puede definirse como “Pedagogía de la Muerte”, la que no contradice a la pedagogía de la vida, a la afirmación radical y plena de la vida, sino que la completa en su inexorable unidad con la muerte.

### **Aprender a aceptar que la muerte es inseparable de la vida**

La pedagogía de la muerte la podemos abordar desde nuestra propia realidad unida con certeza a ella, es decir educarnos para aceptar algo que es inseparable de la vida, aceptar sin trauma alguno que la muerte es nuestra realidad humana, que día a día se acerca sin retorno alguno. Esta aceptación puede estar acompañada y sustentada por creencias religiosas, por la penetrante fuerza de la fe, por la visión cristiana de la transcendencia y por el convencimiento que nos transmite San Pablo al asegurar que si Cristo resucitó con nuestra naturaleza humana, todos los humanos somos una semilla de resurrección.

Existen también personas que carecen de estos referentes religiosos y que pueden racionalizar su destino con la muerte apelando, por ejemplo, al valor intrínseco de la vida, en tanto adquiere mucho sentido cuando se entrega en bien de los demás, en ser un ejemplo imperecedero para los familiares, hijo, nietos, en ser recordado como portador de valores o hechos que son siempre reconocidos por los demás en el ámbito de un amplio humanismo.

Por otra parte nadie se acostumbra a aceptar la muerte acompañando siempre a la vida. Procuramos no pensar en ella, intentamos sentirla lejana y ajena. No obstante el hecho de aceptarla con serenidad, aunque con miedo, puede ser provechoso para la propia vida.

### **Aprender a enfrentar el impacto de la muerte**

Otra forma de aplicar la pedagogía de la muerte es cuando nos toca vivirla de cerca: el padre, la madre, un hijo (a) el esposo (a) un amigo (a) entrañable, cuando se nos echa encima y nos sorprende con la violencia seca, de un accidente en sus múltiples formas. La sacudida es tan radical que se resquebraja nuestra estructura humana.

En estas circunstancias es importante una preparación serena, natural, progresiva para ir asumiendo psicológicamente la muerte como parte de la vida. Cuando por ejemplo, muere un compañero de clase es importante saber hablar a los estudiantes sobre el sentido de la muerte, hacer que hablen de ella, que expresen lo que sienten acerca de ella, no acentuar el miedo, la tristeza, la desesperanza. Es importante saber compartir el sentido natural de la muerte a través de relatos, de ejemplos atractivos de personas, de las obras que dejan esas personas etc. porque de esta manera se puede lograr una visión más apropiada de la muerte. No se podrá impedir que la muerte cause cierta angustia pero si evitar a toda costa, la desesperanza y el absurdo que puede provocar en determinadas circunstancias.

En todo caso, si la muerte es nuestra propia vida, es bueno y útil asumirla como tal, sea en circunstancias normales como inesperadas, lo cual sustenta la conveniencia de hacer efectiva “La Pedagogía de la Muerte”. No se trata de aprender a morir, se trata de aprender a aceptar nuestro propio misterio portador de asombro y de sobrecogedor silencio, misterio en el que se entrecruzan de manera inseparable la vida y la muerte.

Noviembre, 6 de 2004

### **El acoso en el centro educativo**

Juan B. Arrien, Ph. D.  
IDEUCA

Un hecho trágico reciente acaecido en una pequeña ciudad costera del país vasco en España, ha producido una gran conmoción entre todos los vecinos y ha desatado todos los reportes institucionales y sociales de la reflexión.

Jokin, un adolescente de 14 años se suicidó a consecuencia del acoso insistente, hiriente y diverso al que fue sometido por un grupo de compañeros del Instituto donde estudiaba.

Diversas formas de impedirle asociarse a algún grupo, rechazo, humillaciones, descalificaciones, burlas e incluso agresiones completaron el andamiaje de acciones que fueron minando la autoestima, la moral y la fortaleza psicológica del joven Jokin. Sometido a esta nueva forma de tortura escolar y apartado lentamente de todo tipo de afiliación de grupo, Jokin, inició su camino hacia la soledad y desde ella al sin sentido existencial.

En todo Instituto del sistema educativo en el país vasco, existe mucha comunicación con los padres de familia, existen reglamentos de ética y comportamiento con orientaciones y mandatos bien definidos para garantizar una convivencia humana sana, cuenta con un Director bien preparado, con profesores titulados y de experiencia, con psicólogos o psicólogas para enfrentar complicaciones personales o grupales etc., y sin embargo nada de eso hizo descubrir el montaje de acoso organizado y sostenido contra Jokin por un grupo de estudiantes, nada de ello posibilitó acercarse a la situación de angustia y desarraigado que vivía Jokin, imposibilitado de manifestar su personalidad y de moverse en el espacio humano de la normalidad que debe ofrecer todo centro educativo.

El suicidio de Jokin ha sacudido los cimientos mismos de la institución educativa con frecuencia preocupada más por su funcionamiento orgánico, técnico y pedagógico que por las formas y actitudes que permitan la cercanía vivencial con el estudiante y que pudiesen descubrir los mecanismos negativos que se mueven sin control en las relaciones humanas de los estudiantes. No hablamos de pandillas que esgrimen métodos rústicos y violentos de miedo e intimidación, hablamos de pequeños grupos de estudiantes que con métodos muy sutiles van minando la consistencia humana de otros estudiantes, hasta forzar que cambien de institución para evitar el suplicio de su desmoronamiento psicológico, o que sucumben ante la erosión silenciosa y persistente de su propia destrucción.

Jokin y su trágico contexto me ha recordado casos de estudiantes que han soportado experiencias similares aunque sin ese trágico desenlace.

He conocido de la existencia de algún grupo que en razón de su artificial estatus social o por arrogarse el poder de cierto privilegio se han adueñado

del espacio del centro educativo para imponer su predominio provocando exclusiones e incluso forzando cambio de institución a estudiantes que no cabían en ese reducto elitista, o en el reducto social considerado como propiedad privada.

Conocemos de la existencia de pequeños grupos de estudiantes, afines por distintos resortes humanos y sociales, que utilizando métodos sutiles de descalificación y de agresión disimuladas, hacen muy difícil la vida de otros compañeros en el centro educativo.

La utilización de mecanismos sutiles que desarrollan algunos grupos de estudiantes para ir minando, la fortaleza psicológica de otros, esta mucho más generalizada en nuestros institutos, colegios y escuelas de lo que se conoce y se da a conocer. El silencio la cubre y protege.

Esta realidad constituye una especie de enfermedad social silenciosa, poco valorada en tanto su acción avanza oculta aunque a la larga sea muy peligrosa. Estamos más acostumbrados a enfrentar comportamientos y expresiones más agresivas, visibles y chocantes.

Es, incluso posible, que la atención a la iteración creciente de este tipo de acciones en algunos de nuestros centros escolares no nos permita llegar a la sutileza destructiva del acoso que viven muchos estudiantes por parte de grupos bien organizados y cohesionados para desarrollar las distintas formas de acoso a la personalidad de sus compañeros.

Mi experiencia educativa y mi comunicación con educadores, padres y madres de familia y con algunos estudiantes, me ratifica que el acoso en el centro educativo es real y bastante común. Jokin, desde su silencio me confirma que el acoso existe en los centros educativos y que puede empujar poco a poco a la desesperación a quienes lo sufren sin la ayuda oportuna.

En sus honras fúnebres cientos de estudiantes del Instituto donde estudiaba Jokin, portaban cada uno una pancarta de rechazo radical al acoso. La pancarta decía en vasco Nik J, yo Jokin, es decir, yo pudiera ser otro Jokin caso de no ser erradicado del centro educativo el acoso que lo llevó a la muerte.

Noviembre, 13 de 2004

## El enfoque pedagógico de las competencias

Juan B. Arrien, Ph.D.

Apenas me asomé un rato a uno de los ejercicios de consulta y concertación que lleva a cabo el MECD respecto al diseño y componentes de la transformación de la educación general básica y media.

Con la satisfacción de comprobar el sentido de la participación en la permanente reconstrucción de la educación como tarea de todos, me he encontrado con sueños por realizar y con cambios que apuntan a hacerlos progresivamente realidad.

En la comprobada turbulencia de innovaciones e involuciones que hacen la historia de nuestra educación siempre he apostado a la esperanza, nunca al desaliento, siempre al dinamismo nunca a la parálisis de la educación en razón de su propia naturaleza.

### El proceso educativo basado en competencias

En esta ocasión se abre en la educación general básica y media el amplio y rico enfoque del currículo basado en competencias desde una perspectiva pedagógico-metodológica más activa y viva.

No se trata de algo nuevo, pero sí de la ubicación conceptual y pedagógica del currículo, dando un sentido integrador a los procesos de aprendizaje, formación y desarrollo del estudiante en los distintos niveles del transitar curricular.

En un período relativamente corto la educación general básica y media ha fundamentado el proceso formativo de los estudiantes en tres enfoques pedagógicos: el constructivismo, la comprensión y las competencias. Analizándolos bien, desde su teoría y práctica, existen conexiones intrínsecas entre ellos, las que debieran mantenerse siempre activos obviando que el acento temporal predominante en un enfoque debilite la presencia activa de los otros dos.

Pedagógicamente hablando, aunque con enfoques distintos, los tres constituyen una progresiva y complementaria unidad en el proceso educativo del estudiante.

El germen activador inserto en el sujeto estudiante que va **construyendo** desde sí mismo el conocimiento en sus diversas especificidades; el afianzamiento progresivo del mismo mediante la **comprensión** o asimilación activa de ese conocimiento por parte del estudiante y la **competencia** que este va adquiriendo para transformar con los conocimientos y valores construidos y afianzados en su propia acción pedagógica aspectos importantes de su realidad personal, social y productiva.

### Cimentar en el estudiante la competencia de seguir aprendiendo

Desarrollar capacidades, valores y actitudes prácticas de la persona en situaciones y escenarios distintos, tal como se hace en la vida íntegra lo conceptual (el saber), lo procedimental (saber hacer) y lo actitudinal (saber ser), es decir aprender a **conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser**, según el Informe DELORS-UNESCO como los pilares inseparables y complementarios del aprendizaje en un mundo cambiante y también con síntomas apremiantes de incertidumbre. En este contexto resulta fundamental en la formación del estudiante el compartir con él a cimentar la capacidad clave de **aprender a aprender** mediante la reflexión crítica, a volver sobre su proceso de aprendizaje y su conexión con la práctica, con la proyección o encarnación de sus aprendizajes en la vida cotidiana personal, social, laboral.

Este aprendizaje creativo y en cierto modo revolvente, activa en el estudiante la capacidad de seguir aprendiendo por su cuenta, seguir ampliando los conocimientos teóricos y prácticos, las habilidades y valores que se requieren para una vida útil, con sentido en la producción de bienes y la prestación de servicios.

El proceso educativo moderno no se detiene en los saberes, los relaciona y conecta con las competencias. Al **saber** leer y escribir debe acompañar la competencia de usar bien, con éxito, la lectura y la escritura como base para construir sobre ella múltiples alternativas de acción en la vida; al saber matemáticas, física o cualquier ciencia natural, debe acompañar la competencia de su aplicación creativa y útil en múltiples aspectos de la vida.

**Cada momento del proceso educativo útil para la vida**

Esta estrecha vinculación y complementación entre saberes y competencias posibilita que cada momento clave del proceso educativo de una persona posea un grado importante de utilidad para la vida. El niño(a) del área rural que alcanza el 4°. ó 6°. grado, el joven que concluye el ciclo básico u obtiene su título de bachiller, los egresados de la educación superior, todos deben sintetizar en cada tramo de su formación saberes y competencias, útiles, relevantes para la vida.

De lo anterior se deduce que un currículum basado en competencias no está referido sólo a lo que denominamos educación técnica, profesional o laboral o a la educación no-formal, está referido a un enfoque pedagógico clave de todo proceso educativo formal y no-formal, de toda persona y de todo nivel educativo.

La lógica nos conduce a pensar que si la educación pretende, por su propia naturaleza, que la persona desarrolle conductas valiosas y deseables en un contexto histórico y social determinado, la educación basada en competencias ayuda a la persona a educarse para la vida tanto en el momento mismo de su formación, como en la adquisición progresiva de habilidades que le han de permitir aprender por cuenta propia, acceder a mejores niveles de vida y romper cualquier tipo de reproducciones estáticas que puede generar una educación formal anquilosada.

16 de abril de 2005

**La Pedagogía del ejemplo**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Son muchos los enfoques y propuestas pedagógicas para fundamentar la calidad de la educación y de la vida.

Todos ellos, enfoques y propuestas, se desarrollan a partir de determinadas concepciones y se concretan en aplicaciones metodológicas tras la calidad de los aprendizajes. La ruta parece correcta, aunque basada en la garantía de procesos en los que la instrumentalización técnica juega un papel

supuestamente importante. No cabe duda que la organización, el proceso y el logro de los aprendizajes constituye una trama muy compleja y complicada en la pequeña epopeya de construir cada vida humana.

El dominio metodológico a través de la aplicación técnica, sea ésta artesanal o refinada, sencilla o especializada, adquiere gran influencia en las condiciones intermedias que conducen a los diversos tipos de aprendizajes para la vida.

**El ejemplo, interacción pedagógica directa**

Sin embargo, existe una interacción pedagógica de enorme impacto en la construcción de la vida, en la afirmación de la personalidad y en la fundamentación de la autonomía personal.

Es el ejemplo el que unido al amor resulta ser la mejor pedagogía. Se trata de una mediación natural, espontánea, radical. No tiene por qué estar elaborada, planificada, envuelta en mecanismos sofisticados de técnicas y tecnologías del aprendizaje. Es la persona, padre, madre, maestro, maestra, sacerdote, pastor, médico, comerciante, atleta, chofer, escritor, artista, ama de casa, campesino...; es la sociedad, familia, comunidad, institución; es el medio de comunicación desentrañando y determinando con frecuencia el comportamiento ciudadano; es el estado y sus distintos poderes en acción; es la iglesia o iglesias y la forma de exponer y unir la doctrina, la moral y el culto; es el partido político con el juego impecable tras el poder y su difícil administración.

Se trata de una interacción y de una mediación directa, sin el andamiaje que necesita el sistema educativo para educar. Simplemente impacta, hace profunda mella en el pensar y actuar de la persona humana, posee con frecuencia el poder de imponer, sin contar con la conciencia y la voluntad explícitas de la gente.

**Los referentes humanos y sociales en la construcción de nuestra autonomía**

En ocasiones es un proceso lento, silencioso, efectivo, no se sabe cuándo comienza, qué recursos utiliza ni cómo seduce. Pero influye, porque el desarrollo humano es un proceso social, de comunicación viva, de penetración psicológica. Nos construimos con los otros, con los demás. Desde pequeños tenemos en frente los primeros y radicales referentes humanos y sociales en la familia y sus miembros; después o simultáneamente la escuela y sus actores

presentan un sinnúmero de referentes recogidos de la historia nacional y de la humanidad; el grupo etario nos los hace cercanos, atractivos; y los medios derrochan capacidad para vender como referentes claves a artistas de cine, músicos, deportistas, políticos, religiosos...

Todos vivimos de cara y en razón de grandes referentes, sean estos positivos o negativos, constructores o destructores. Remedamos más que creamos, imitamos más que ser auténticos, preferimos ser tipos estereotipados más que personas autónomas. En una palabra el ejemplo ajeno penetra y se encarna en nosotros como algo propio, como un proceso social que nos envuelve y alimenta nuestra personalidad, nuestro modo de pensar y actuar. De alguna manera somos lo que otros expresan y transmiten. En este contexto luchamos por construir nuestra autonomía y nuestra responsabilidad, ser nosotros mismos.

### ¿Es posible una pedagogía del ejemplo en la Nicaragua de todos los días?

Pese a esta relación directa del ejemplo con nuestro ser, no siempre sabemos construir o podemos construir una pedagogía del ejemplo, porque aparece tan natural que no necesita de mecanismos metodológicos para su influencia profunda y con frecuencia decisiva.

En la constelación de ejemplos buenos y malos que nos golpean constantemente me inclino a afirmar que existen referentes positivos que dejan en nuestra vida un sedimento de valores muy positivos, pero la experiencia me contradice al comprobar la actividad penetrante de los referentes negativos que dominan nuestro actual ambiente social y político. ¿Qué tipo de referentes nos ofrece nuestra sociedad de hoy, la Nicaragua de todos los días, como mediaciones para educar debidamente a nuestra población?

Nuestros educadores y técnicos se esfuerzan por perfilar enfoques pedagógicos destinados a construir los aprendizajes para una vida de calidad. Excelente. Considero que el ejemplo debiera ser tratado desde una perspectiva pedagógica especial. Conocemos el impacto educativo o deseducativo del ejemplo, pero no disponemos de un enfoque pedagógico del ejemplo el que unido al amor desata el mejor y más efectivo proceso educativo para la vida. El ejemplo es sin duda el elemento e ingrediente natural y radicalmente inserto en el continuum educativo que es la vida humana. Es necesario perfilar una verdadera pedagogía del ejemplo.

22 de mayo de 2007

### Construyendo “Comunidades de Aprendizaje”: del Aprendizaje Significativo al Aprendizaje Dialógico

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
IDEUCA

A lo largo de estos últimos años, como producto de una globalización desenfrenada, en el mundo y especialmente en nuestro país, asistimos a dos procesos que vienen caminando de manera asincrónica. De un lado, los cambios sociales son vertiginosos y plantean a la educación retos complejos que ésta aún no ha sabido alcanzar. Por su parte, las ciencias de la educación y las reformas educativas han venido avanzando mucho más lentamente, como producto del debate de las ideas y teorías y de la gran inercia que impide moverse a las estructuras educativas y sus reformas. Como resultado, se profundiza la brecha entre las propuestas educativas y los aprendizajes que pretenden, con respecto a las transformaciones que está sufriendo nuestra sociedad.

La educación ha respondido con continuas reformas que tratan de salir al paso de *la exclusión* con *iniciativas encaminadas a la compensación*, por una parte, tratando, a su vez, de *responder a la diversidad*, más como un medio para justificar las diferencias, que para lograr la equidad requerida. De alguna manera, ambas líneas de política pretenden, por una parte, adaptarse a la *diversidad pero sin equidad*, a la vez que *compensar a los sectores que presentan mayores brechas* educativas, cerrando de esta manera, y quizás sin saberlo, el *círculo de la desigualdad cultural*. Contrario a este perfil de nuestra educación y sus reformas, las nuevas demandas de la sociedad en gestación, aspiran a *la transformación y la equidad*, debido al convencimiento de que, compensar simplemente las deficiencias y adaptarse a la diversidad sin equidad, conduce a la exclusión de determinados sectores, tomando en cuenta que todas las personas quieren una educación que les sirva para vivir con dignidad en la sociedad.

Desde esta nueva perspectiva es necesario transformar las escuelas y demás espacios educativos en *comunidades de aprendizaje*. Éstas parten de un concepto de *educación integrada, participativa, permanente, total*. Implican la actuación conjunta de *todos los componentes de la comunidad educativa sin ninguna exclusión*, con la intención de ofrecer respuestas a las necesidades educativas de todo el alumnado en el marco de las demandas que presenta su entorno familiar, comunitario y social. Esta *comunidad educativa* ha de ser *participativa*, en tanto

el aprendizaje depende, cada vez menos, de lo que ocurre en las aulas y cada vez más de la *interacción entre los aprendizajes del aula, del hogar, de la calle, de la comunidad, del país*. A su vez, tiene un *carácter permanente*, por cuanto en este nuevo tipo de sociedad se recepciona muchísima información que requerirá de una formación continuada para su debido procesamiento crítico-reflexivo.

En definitiva, el centro de atención de nuestra educación, que tenía puestos los ojos en las aulas, se debe *desplazar hacia el contexto familiar, comunitario y social*. De esta manera, así como la escuela cerrada al entorno, con conocimientos académicos desconectados de la comunidad, tiene un carácter eminentemente reproductor de una sociedad tradicional, excluyente y dividida, la *comunidad de aprendizaje*, por el contrario, se convierte en una *oportunidad para transformar la realidad personal y social entrando en contacto íntimo con ella*. De esta manera, el entorno familiar, comunitario y social ingresan a la escuela para transformarla, lo que implica un cambio de perspectiva en el aprendizaje de parte de todos los actores sociales y educativos, obligando a *combinar lo práctico-contextual, lo académico y lo comunicativo*, de manera que la comunidad y la familia se vuelven actores educativos sustantivos a la par del profesorado. Este cambio de rumbo que procura convertir la escuela en una *“comunidad de aprendizaje”* no se da de manera simple ni es fruto de una decisión de política educativa, sino que amerita la toma de conciencia y compromiso claros de parte de todos los involucrados.

Desde esta nueva perspectiva, la *habilidad comunicativa* retoma un sentido pleno capaz de dar sentido auténtico al aprendizaje desde una dimensión dialógica. Esta perspectiva *hace confluir los contextos académicos, prácticos y de la vida cotidiana*. Hasta ahora, desde un perfil tradicional se continúan privilegiando las habilidades académicas, alejadas de las *habilidades prácticas, comunicativas, dialógicas*, lo que ha abierto brechas insospechadas entre los intereses y perspectivas de los jóvenes y las propuestas curriculares y pedagógicas de la escuela, acabando por frustrar y alejar de su educación a tantos adolescentes y jóvenes.

La sociedad de la información, en la que ya estamos inmersos, requiere retomar con fortaleza, por consiguiente, las *habilidades comunicativas*, de manera que la niñez, la adolescencia y la nueva ciudadanía logren participar activamente y de forma reflexiva y crítica en la sociedad. El *aprendizaje dialógico*, por consiguiente, da un paso adelante con respecto al *aprendizaje significativo*, sobre la base de los *siguientes principios* que lo caracterizan, en alguna medida,

bajo el referente obligado de las *comunidades de aprendizaje* que representan el nicho ecológico apropiado para generarlo:

- a. **El diálogo desde una condición de equidad:** Por cuanto los aportes han de ser valorados desde la validez de sus argumentos y no desde criterios de imposición de un sector hegemónico sobre otros.
- b. **La inteligencia cultural:** Entendiendo a la inteligencia de manera íntegra, trascendiendo la inteligencia cognoscitiva y asumiendo la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Se suma, así, a la inteligencia académica, la inteligencia emocional, la inteligencia práctica y las demás capacidades de lenguaje y acción propios de la interacción de los humanos, que hacen posible construir acuerdos sociales.
- c. **La transformación:** Al aprender dialógicamente se transforman las relaciones entre las personas y su ambiente, de manera que más que adaptarse al ambiente, a las situaciones de pobreza, las personas desarrollan capacidad para transformarlo. La dinámica de transformación social surge de los propios educandos en contacto con su realidad, sin necesidad de poner la esperanza en la iluminación de líderes carismáticos.
- d. **La dimensión instrumental:** El diálogo también abarca lo instrumental y práctico, pero asumiéndolo desde una *posición reflexiva y crítica* capaz de superar la *colonización del pensamiento* en el entorno y lógica del mercado que nos rodean.
- e. **La dotación de sentido:** El aprendizaje dialógico supera la colonización que realiza el mercado y la burocracia en la educación, potenciando interacciones entre personas dirigidas por ellas mismas, de manera que logren crear sentidos compartidos.
- f. **La solidaridad:** Este aprendizaje igualitario y dialógico se expresa en la democratización de los diferentes contextos sociales en el ámbito educativo, que luchan en contra de la exclusión y dualización social.
- g. **La equidad ante las diferencias:** Contrario a la adaptación a la diversidad, que suele hacerse comúnmente, relegando la equidad. La cultura de las diferencias que obvia la equidad, conduce a la desigualdad, reforzando como diverso lo que es excluyente, adaptando y no transformando, y creando en muchas ocasiones mayores desigualdades.

31 de julio de 2005

## La Familia, nicho por excelencia de Aprendizaje

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

Aunque la familia, como célula fundamental de la sociedad, es reconocida en todos los países, la realidad práctica nos indica que, tanto su constitución y sostenibilidad como los roles que le corresponde jugar, han sido descuidados.

Si de hecho toda persona es educable y debemos considerarla en construcción y desarrollo permanentes, la familia se constituye en el nicho social y preferencial de aprendizaje, y en espacio natural básico en el que se asienta esta posibilidad.

Podríamos analizar a la familia desde distintas perspectivas, todas ellas apuntando a proporcionar a los hijos e hijas, desde la más tierna infancia, un desarrollo integral, en el que se conjugan de manera compleja, factores de origen genético, psicológico, fisiológico, culturales, afectivos, espirituales y sociales. Indudablemente, cada vez está más claro que, la sanidad de una sociedad descansa, fundamentalmente, sobre la base de la sanidad de las familias que la componen y los atributos y valores que las representan.

En el plano educativo, al que queremos referirnos, es importante reconocer el descuido en que el aparato educativo, en sus distintas manifestaciones formales, no formales e informales, tiene a las familias de los educandos. Tomando en cuenta el soporte fundamental que ha de proporcionar el entorno familiar para que los hijos e hijas, desde el vientre materno, desplieguen un conjunto complejo de resortes y capacidades que aporten al desarrollo gradual físico y de personalidad, los programas educativos institucionales suelen concebirse y desarrollarse, más bien, considerando a los educandos como simples entes “extraídos” de su nicho familiar, al margen de la historia y clima familiar que les acompañan, y del cuadro de valores que les sustenta.

Muchas disciplinas han estudiado la influencia que tiene en los niños, niñas y adolescentes la educación familiar. Desde el vientre materno hasta los cinco a seis primeros años de vida, la contribución de este entorno familiar representa el espacio por excelencia para desarrollar, de *forma básica*, el sistema neurológico, afectivo, interactivo y social. La ausencia o descuido de esta

etapa, contrae *profundas consecuencias insuperables* para el futuro de hijos e hijas, para la construcción de su identidad, autoestima y logro educativo y social.

La educación, como la entidad institucional mejor organizada, en sus variadas expresiones, se constituye en una prolongación y complementación de la educación que proporcione la familia, lo que justifica la importancia de articular estas dos instituciones, de manera que, tanto *la educación sepa aprovechar y desplegar los aprendizajes que los educandos han obtenido en su familia, y éstas se enriquezcan con el desarrollo que logran sus hijos e hijas en el entorno organizado del ámbito educativo.*

Esta *relación de complementariedad*, cuando no existe o se desaprovecha, abre brechas insospechadas entre la educación formal y la educación no formal e informal que éstos puedan recibir en su familia, impidiendo *una acción unificada* que posibilitaría, no sólo una educación para los hijos e hijas, sino también una educación para los padres y madres. La “*escuela de padres*” constituye, en este sentido, un espacio privilegiado para superar esta brecha.

Frecuentemente las reformas educativas, con las transformaciones curriculares y pedagógicas que las concretan, parten de fundamentos generalistas, abstractos y poco contextualizados. En el mismo sentido, los estudios diagnósticos de los que debieran partir los centros educativos para elaborar su *Proyecto de Desarrollo Educativo (PDE)* y al interior de éste, su *Proyecto Curricular de Centro (PCC)*, suelen convertirse, cuando existen, en rutinas formales desprovistas de sentido, que suelen quedar reducidos, simplemente, al documento que los contine, perdiéndose la oportunidad de hacerlos realidad en la práctica. Raramente los centros educativos llegan a conocer y comprender la situación familiar y personal que envuelve a sus estudiantes, lo que limitará notablemente la consistencia de su acción educativa.

Para superar este desencuentro, es preciso que las políticas educativas incorporen con mayor fuerza y nivel de profundidad, la creación y fortalecimiento de vínculos entre la familia y la educación. Ya la *Ley de Participación Educativa* representa una buena intención a este respecto, si bien su excesiva institucionalización y formalización de la participación de la familia en la educación, no contribuye a superar tal desencuentro.

La familia se constituye, así mismo, en *el mejor escenario de encuentro* entre los valores o antivalores de los padres y madres, en carácter de modelizadores y ejemplo o contraejemplos de las conductas y actitudes a seguir, y el

aprendizaje que desarrollarán sus hijos e hijas. Al igual que en el escenario de la educación los contenidos de enseñanza-aprendizaje sobre actitudes y valores que escuchan en el aula los alumnos, pudieran entrar en contradicción con actitudes impositivas, irrespetuosas e inadecuadas de algunos maestros o maestras, también al interior de la familia, los comportamientos y actitudes de los padres y/o las madres pudieran entrar, en muchos casos, en contraposición con el contenido del discurso con que éstos suelen dirigirse a sus hijos.

Este desencuentro *entre la teoría y la práctica, el discurso y los hechos*, ha sido estudiado por investigaciones en el plano curricular y didáctico, concluyendo que, finalmente, *la sustancia de lo que los alumnos aprenden, asumen y recuerdan al pasar de los años* (para toda la vida), no son precisamente las lecciones cargadas de teoría, sino los buenos ejemplos, las actitudes de respeto, apoyo y reconocimiento hacia sus derechos y particularidades, por parte de sus propios padres y, por supuesto, de sus maestros y maestras. Esta contradicción entre el “*currículum oculto-implícito*” y el “*currículum explícito*” merece ser más atendida y superada por maestros-maestras, padres y madres.

Cuando esta contradicción no queda resuelta, no sólo se afecta negativamente el aprendizaje en todas sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, sino que se *siembra la semilla de la mentira, la falta de transparencia y la esquizofrenia moral*, las que, al correr del tiempo, fácilmente son trasladadas al entorno del *quehacer político, la administración de los recursos públicos y del comportamiento social* general del país. Como puede verse, *la familia y la educación se necesitan y complementan*, por lo que su encuentro requiere de apertura, flexibilidad, responsabilidad y sostenibilidad de las partes. *En ello reside, quizás, la clave más relevante de un futuro de país promisorio.*

2 de octubre de 2005

### Comunidades de Aprendizaje y Capital Social

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

La propuesta de mociones a la Ley General de Educación, recientemente entregadas por el Foro Nacional de Educación a la Comisión Nacional de Educación de la Asamblea Nacional para su aprobación en lo particular, presenta innovaciones relevantes que perfilan la educación del país con

perspectiva de futuro, superando el pasado y el presente. Uno de los conceptos provenientes de la propia Constitución de la República y reafirmado por esta Ley, presenta a la *educación como tarea de todos y todas*. Las *comunidades de aprendizaje*, en el nuevo contexto global que nos asiste, se constituyen en *núcleos dinamizadores* que, trascendiendo el centro educativo mismo, entrelazan a éste con la comunidad construyendo nuevos modelos de interacción y formas innovadoras y comunitarias de aprendizaje, capaces de acrecentar el capital social que requiere el país.

Numerosos autores y países reconocen que la educación y el aprendizaje revisten, cada día, mayor complejidad, a la vez que son reconocidos como el lugar nuclear, agente clave y decisivo para el cambio dentro de la *sociedad del conocimiento* que ya nos rodea. En tal sentido, podría decirse que los(as) educadores(as) se convierten en los “*parteros*” de esta sociedad del conocimiento; sin ellos(as) el futuro nacería muerto o con malformaciones. De su preparación, reconocimiento, motivación y capacidad de iniciativa y liderazgo dependerá, en gran medida, la posibilidad de dinamizar el cordón umbilical que ha de unir de forma inseparable la escuela con la comunidad.

A las reformas educativas ya no les es posible actuar de espaldas a los docentes ni a las comunidades de aprendizaje. Se trata de avanzar en esta idea central: *la profesión de educar se ha de convertir en una verdadera “profesión de aprendizaje”*, un lugar clave para conformar *comunidades de aprendizaje* interesadas en una nueva manera de ver la educación y al país. La educación no es posible promoverla ni fortalecerla si no es “*en racimo*”, con la comunidad de aprendizaje unida para construir un futuro viable, poniéndose al frente de la educación, defendiéndola y proyectando sus aprendizaje para fortalecer el *capital social* como *expresión compleja de aprendizajes, interacciones, creencias, saberes y valores con los que la comunidad y sus actores defienden, como un todo, sus intereses, su calidad de vida y su futuro.*

Lo anterior requiere que apostemos a una *comprensión de la cultura* más profunda, y a promover un *contrato educativo* que posibilite contribuir a reinventar la educación desde una perspectiva realmente comprometida en vencer la pobreza y lograr el desarrollo del país. Este *contrato* social que el FNE viene construyendo, ha de delimitar responsabilidades de todas las partes para construir una nueva educación, superando la tentación de “*mercadear*” con ella. Es necesario salir al paso de una *cultura del individualismo competitivo en la educación*, que conduciría a una *lucha darwiniana* por la supervivencia y el éxito de los centros educativos.



Es preciso impulsar *comunidades de aprendizaje* en las que los docentes trabajen entre sí y con las comunidades organizadas, centrándose de forma coherente en mejorar la enseñanza y el aprendizaje centrado en los contextos locales más próximos a los intereses de los educandos. Algunas investigaciones, en esta dirección, han puesto de manifiesto que, las *comunidades de aprendizaje* más fuertes, son las que se centran en los estudiantes, compartiendo la responsabilidad en sus aprendizajes, desarrollando métodos innovadores de enseñanza y adecuando el Currículo Básico Nacional a sus demandas.

Estas comunidades de aprendizaje están llamadas a promover atributos claves en la sociedad del conocimiento: trabajo en equipo, solidaridad, búsqueda y aprendizaje continuos, flexibilidad, valores morales, honestidad, compromiso con la defensa de los derechos individuales y sociales; apoyo para que el profesorado sepa tomar decisiones y llevar a cabo innovaciones propias, tras procesos de investigación-acción, en los que la reflexión crítica compartida se convierte en el instrumento dinamizador de los cambios de sus prácticas. Esta perspectiva educativa amplía estrecha profundos vínculos entre la escuela y la comunidad urge de *estrategias facilitadoras*, sin las cuales difícilmente será posible alcanzar el éxito:

- Desarrollo del *liderazgo compartido* con la comunidad en los centros educativos formales y no formales
- *Construcción de indicadores de comunidades de aprendizaje*, apoyados por una supervisión de apoyo técnico y procesos de acreditación.
- *Gestión del rendimiento con calidad*, haciendo partícipe a toda la comunidad y al país entero de los resultados obtenidos y de las formas de superarlos.
- *Implantando procesos de monitoreo y autorregulación* de los centros educativos trabajando a la par de sus comunidades de aprendizaje.
- *Conformación de redes entre comunidades de aprendizaje* a través de las cuales fluya comunicación, intercambio, transferencia de innovaciones y motivación para avanzar.
- *Descentralización real* promotora de responsabilidades conjuntas en la educación y con capacidad y recursos para resolver los problemas educativos y transformar la educación.

Estas *comunidades de aprendizaje* entran en contraposición con lo que podríamos denominar “*sectas de formación para el rendimiento*”. Sus contrastes son obvios: Por un lado, aspiramos a que las *comunidades de aprendizaje* transformen los conocimientos, produzcan investigación de sus procesos, relativicen sus certidumbres, proporcionen soluciones locales, asuman responsabilidades

conjuntamente, aprendan continuamente y constituyan comunidades en su práctica. En cambio las “*sectas de formación para el rendimiento*” simplemente transfieren el conocimiento, se limitan a requisitos impuestos, se dirigen por los resultados, se rigen por falsas certidumbres, siguen orientaciones y guiones estandarizados, dependen completamente de la autoridad, se interesan por una formación intensiva y se reducen a “sectas” mirando sólo al rendimiento.

El FNE, apunta a su última etapa: *Conformación de la plataforma concertada de un sistema educativo articulado e innovador, capaz de interactuar entre sus componentes, actores y modalidades educativas, en profunda interacción con la sociedad y sus expectativas*. En su esencia reside la *comunidad de aprendizaje* como expresión genuina y concreta de esta intencionalidad, en calidad de *matriz dinamizadora del capital social* que requiere la nación.

9 de octubre de 2005

### **Educación, Sociedad e Inteligencia Emocional: Hacia una relación humana y pedagógica innovadora**

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

Sociedad y Educación son dos caras de una misma realidad que se relacionan y perfeccionan su quehacer en el marco de una realidad biunívoca. De esta forma, la Educación encuentra en la Sociedad su razón de ser asumiendo sus demandas con fidelidad, pero también regresa a la Sociedad ciudadanos y ciudadanas preparados para participar en la dinámica de construcción social, económica, productiva y espiritual. Esta relación estrecha hace suponer que, si bien la Educación es condicionada en buena medida por los intereses y la problemática social, también la sociedad quedará, en gran medida, condicionada y hasta determinada por la calidad humana que la Educación llegue a desarrollar.

En este sentido, la dinámica social, política y económica del país, con el clima psicosocial que la acompaña, modelizan una perspectiva educativa que ofrecer a niños, niñas, jóvenes y personas adultas, un conjunto de elementos paradigmáticos que influyen notablemente en su formación. Posiblemente, estos comportamientos visibilizados a través de los medios de difusión, tienen mayor influencia en el desarrollo de los educandos, que los procesos

de enseñanza y aprendizaje que se producen en los contextos académicos. Se trata de un currículum oculto.

En este ambiente modelizador que se traduce en todos los rincones del país, una práctica muy común de las instituciones y empresas, hace descansar el éxito de sus trabajadores en la calidad de su formación, entendiendo ésta en términos de títulos, diplomas, créditos y calificaciones (meritocracia) obtenidas en su proceso de formación. La síntesis de este comportamiento descansa en esta creencia: la esencia de la calidad de su preparación descansa en que cuenten con “*un buen Coeficiente Intelectual*”, y por consiguiente en unas “*calificaciones*” que así lo acrediten.

Son innumerables los aportes que la Psicología ha dado al estudio de la inteligencia, pero también son engañosos e irresponsables los abusos que se hacen de ella para catalogar a los educandos según su CI (Coeficiente Intelectual), si se toma en cuenta que en estas mediciones están ausentes múltiples facetas de la inteligencia, y quizás las más importantes. Esta visión se ha venido superando desde el sector empresarial y en sociedades más desarrolladas, mediante la realización de numerosos estudios orientados a conocer la calidad del desempeño de trabajadores que egresan del ámbito educativo formal, particularmente del nivel de la educación técnica y superior.

Los resultados obtenidos muestran, precisamente, que el éxito de una buena dirección o gerencia, o del desempeño de los “*mejores trabajadores (estrellas)*”, no depende directamente del nivel de desarrollo de su Coeficiente Intelectual (CI entendido tradicionalmente) y del conjunto de conocimientos que le suelen acompañar, sino de un conjunto de factores que convergen en lo que se ha dado en llamar *Inteligencia Emocional*. En ésta confluyen un conjunto de ámbitos o capacidades que, en las últimas décadas se han denominado *Inteligencias Múltiples*, para algunos autores concentradas en ocho (H. Gardner) o incluso más para otros. Estas Inteligencias se suelen agrupar en las siguientes: *Lingüística, Lógico-Matemática, Viso-Espacial, Corporal-Cinestésica, Interpersonal, Intrapersonal, Naturalista, Artístico-Musical*.

Cuando volvemos la vista a las expresiones educativas del país, fácilmente puede apreciarse una reducción significativa en la atención que la educación formal dedica al desarrollo de la Inteligencia, por cuanto simplemente se potencian ciertos elementos de alguna de las ocho inteligencias, obviando la mayoría de ellas y, en el peor de los casos, impidiendo o frustrando el

desarrollo de inteligencias sumamente importantes para el desarrollo integral de la persona.

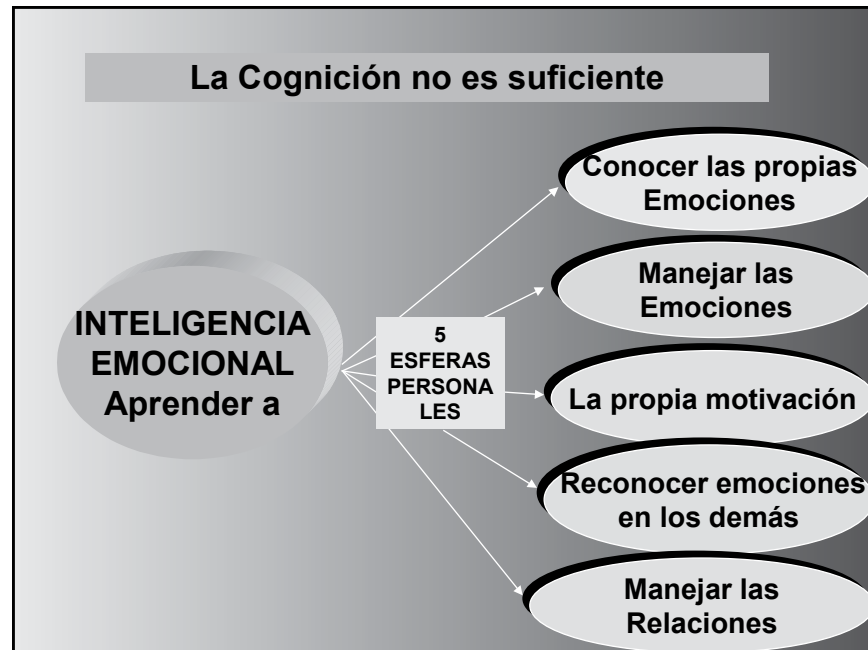
Frecuentemente habremos escuchamos a trabajadores de distintas instituciones del país expresar cosas como ésta: “*...sabe mucho pero es inaguantable*”, “*...tiene conocimientos pero no sabe comunicarse con las personas*”, “*está preparado(a) pero es frío(a), parece no tener sentimientos...*”, “*tiene dominio de conocimientos pero no sabe dominar sus emociones*”, “*quiere productos, pero no piensa en las personas...*”. En las instituciones educativas las expresiones suelen, también, aludir a lo mismo: “*...estudia muchísimo, pero no es equilibrado(a)*”, “*saca excelentes notas pero es egoísta, envidioso(a), no comparte su saber*”, “*aprende muchísimos conocimientos pero no sabe lo elemental: compartir, comunicarse...*”. La lista sería interminable, y todas ellas poseen un denominador común: está ausente la *Inteligencia Emocional*, manifestándose en fuertes desequilibrios entre lo cognitivo, lo actitudinal y lo afectivo.

En la búsqueda de un punto de equilibrio, el desarrollo de la *Inteligencia Emocional* aboga por *armonizar cabeza y corazón, emoción y pensamiento*. Las muestras que a diario ofrece la clase política y dirigente del país, raramente dan buen ejemplo con actitudes propias de una Inteligencia Emocional. Lamentablemente, tal como se viene entendiendo y aplicando la educación en el país, al desarrollar únicamente una “*inteligencia académica*”, no ofrece ninguna preparación para que los ciudadanos logren desempeñarse adecuadamente ante las oportunidades que ofrecen la vida y el trabajo, ni ante las contradicciones, sinsabores y trastornos que ella encierra.

La cognición no es suficiente, el país y su desarrollo requieren que los ciudadanos forjen su *Inteligencia Emocional* a partir de un desarrollo equilibrado del cerebro, tanto en su hemisferio izquierdo como en el derecho.

El *Foro Nacional de Educación* se acerca a su etapa final. El 15 de Noviembre se realizará el Cuarto Foro en el que se aprobará un programa integral para la educación con visión estratégica. La nueva ciudadanía que emerja de este Sistema Educativo Renovado, ha de mostrar capacidades en sus Inteligencias Múltiples, y particularmente en su Inteligencia Emocional.

Desarrollar esta *Inteligencia Emocional* en la educación y el clima social del país implica: *Conocer las propias emociones, manejar debidamente las emociones, desarrollar la propia motivación, reconocer las emociones en los demás y saber manejar adecuadamente las relaciones*. En esencia, en el cultivo de una vida intelectual equilibrada a la par de una vida espiritual sana podría estar la clave.



30 de octubre 2005

### La Interacción Pedagógica entre Jóvenes frente al VIH/SIDA

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

El día 1° de diciembre está dedicado al VIH/SIDA, entra pues en la lista de los días que acaparan la atención de algo que presenta un significado especial en muchos aspectos de la convivencia social.

Sería arbitrario catalogar las conmemoraciones a las que se refieren determinados días en un listado de prioridades dado el inmenso abanico de su origen y naturaleza. Todo tema es importante, cada uno exige su atención particular.

El VIH/SIDA es muy importante y requiere de una atención especial. Se ha introducido en la estructura misma del ser humano, agrediendo su organismo y destruyendo su espíritu. Se trata de una agresión radical, encaminada a

destruir a la persona total y desde ella a eliminar espacios claves del hábitat humano como la familia, la niñez, la juventud... y gran parte del tejido social y productivo.

El VIH/SIDA ha puesto en alerta a toda la humanidad y en torno a su presencia inclemente se mueven y aceleran las más diversas fuerzas contra su desarrollo e impacto. Se trata de una acción mancomunada universal contra una agresión peligrosa, cercana, silenciosa, implacable y tremendamente destructora.

Todo ese conjunto de fuerzas y de acciones conforman ya una gran estrategia mundial: la lucha contra el VIH/SIDA, la que en sus diversas facetas pone un énfasis muy especial en la prevención y concentra mucho de su atención en la población sexualmente activa. Es natural que el trabajo con la juventud sea clave en esta lucha.

La prevención constituye parte esencial de la misma, quizás la acción más determinante para aminorar el avance agresivo del VIH.

En la prevención juega un papel decisivo la información. En ella y sobre ella se han dado pasos muy efectivos. Existen técnicas y mecanismos para desentrañar y dar a conocer la ruta y las formas a través de las cuales el VIH se abre paso y se asienta en el organismo humano.

La información científica y humana sobre este mal provoca una fuerte reacción de alerta, una sincera decisión de evitar a cualquier esfuerzo el ser víctima del virus destructor y de poner todos los medios para lograrlo. Esta reacción sacude profundamente al muchacho y la muchacha pero ésta reacción se enfrenta al impulso y reclamo de posibles relaciones sexuales. La abstinencia resulta lo contrario a esa apetencia, ella significa plena seguridad y como tal la sienten los jóvenes, pero no siempre es posible atenerse a sus exigencias.

Por eso encuentran fácilmente en el preservativo la forma para compaginar la satisfacción de la apetencia humana envuelta en atracción, cariño, satisfacción sexual y la seguridad que les aleja de la posible contaminación.

Este paso entre la información y la prevención vía preservativo presenta con frecuencia una relación muy mecánica olvidando que en ella hay personas con gran capacidad de extraer de sí recursos humanos, psicológicos, espirituales,

sociales que influyan en una afirmación personal colocando el valor de la persona en la balanza de sus decisiones.

Entre la información y la prevención vía preservativo, se debe interponer un proceso educativo y pedagógico a fin de que irrumpa con fuerza el valor de la persona y el uso responsable de la libertad. Crear una actitud personal seria frente a la libertad, la vida y la afirmación personal resulta un quehacer muy difícil. No se trata de apelar friamente a la abstinencia, pues sabemos que nada humano nos es ajeno, se trata eso sí, de **releva**r el valor y potencial de una persona, de la fuerza de su espíritu para ser dueño consciente y serio de su propio ser y de las formas para evitar el VIH/SIDA. Se trata de interponer entre la información sobre VIH/SIDA y el mecanismo casi inmediato de su prevención, el condón, una apelación profunda al valor y capacidad de la afirmación personal que tenemos los seres humanos.

Para hacer efectiva la conexión adecuada entre información y prevención, pueden jugar un papel clave los propios muchachos y muchachas que han desarrollado esa capacidad de actuar desde la fuerza del espíritu y de su afirmación personal sin dejar de ser y sentirse también humanos utilizando los medios contra el posible contagio.

Todo proceso educativo, el que en último término debe conducir a la afirmación personal, se realiza a través de una **interacción compartida**. La interacción tradicional y más sistemática es la del educador-educando, la de la familia y sus miembros, la del contexto y los ciudadanos.

Pero cada vez y con mayor fuerza y éxito la interacción pedagógica de muchacho a muchacho, de muchacha a muchacha, de muchacho a muchacho, etc. en temas como el VIH/SIDA, embarazos prematuros, etc. tiene una gran influencia en la creación de una especie de ley interior propia para interpretar y valorar la información correcta y para regular las convicciones y el comportamiento de los jóvenes.

Desarrollemos y aprovechemos el potencial de las muchachas y muchachos para ser pedagogos, educadores de sus compañeros y compañeras en el proceso de impulsar la afirmación personal de cada quien, afirmación que mantenga firme su verdadero significado en cualquier circunstancia de la vida. El VIH/SIDA; los embarazos prematuros, los vacíos que quieren negar la vida, etc. etc. constituyen realidades claves para procesos educativos entre jóvenes.

27 de noviembre de 2005

## Dejemos de querer enseñar, aprendamos juntas/os!

Herman Van de Velde  
Estelí, 22 de Noviembre 2005

En esta ocasión, quisiera referirme nuevamente al asunto de la discusión sobre la ‘enseñanza’ y el ‘aprendizaje’. En la historia de la didáctica hemos pasado por etapas donde inicialmente se hablaba más de los procesos de ‘enseñanza’, posteriormente pasamos a enfocar la complementariedad entre la ‘enseñanza’ y el ‘aprendizaje’ y nos referimos a los procesos de ‘enseñanza-aprendizaje’. Ya desde hace tiempo planteamos que tampoco este último enfoque es suficiente y más bien debemos de hablar de procesos de ‘aprendizaje’, ya que lo central, la finalidad es: APRENDER.

Sin embargo, tal como lo dije en el párrafo anterior, **‘hablamos’** de procesos de aprendizaje, ya que en la práctica, me atrevo a cuestionar nuestro quehacer educativo y preguntar:

¿No es que seguimos preparando nuestras clases **para** las y los estudiantes?

¿No es que continuamos preparando los talleres **para** las y los promotoras/es?

¿No es que nos seguimos sintiendo experta o experto en la materia frente a quienes deben aprender (de mí)?

¿No es que continuamos ‘enseñando’ (imponiendo) el orden de las cosas?

...

Hermann Hesse decía: “*El pájaro rompe el cascarón, el cascarón es su mundo. Quien quiera nacer debe romper su mundo.*” Y le podemos adjuntar: he aquí la prueba del esfuerzo del pajarito, ya que desde adentro rompe lo que le limita actuar más allá... Y LO LOGRA...

Con franqueza me atrevo a plantear que **debemos dejar de querer enseñar**, dejar de considerarnos como el o ella que ya sabe y las y los demás como personas que todavía no saben y por eso deben aprender (de mí). Tal como lo decía tantas veces expresamente el gran pedagogo Freire, defendiendo la relación pedagógica horizontal, donde todas las personas sabemos y todas no sabemos, donde todas aprendemos.

El ‘clavo’ del asunto es cómo convertir esto en **una práctica educativa auténtica de aprendizaje conjunto colectivo** y no en simple ‘palabrería’. Para esto necesitamos un cambio profundo de actitud, que implica un sentir, un pensar, un actuar como alguien que permanentemente construye conciencia de su aprender, de lo que aprende y de cómo aprende y entre quiénes aprende, del valor incalculable que tienen las demás personas para su aprendizaje, independientemente que lo aprendido constituya un producto de su **compromiso personal**.

Lo **colectivo** y lo **personal** son dos componentes inseparables de todo aprender. El aprendizaje, como proceso, es en esencia colectivo y como producto responderá a unas características muy personales. En la enseñanza se nos olvida esto y evaluamos a todas las personas con un solo y el mismo examen. ¡Qué injusticia! ¡Qué falta de respeto! ¡Qué inhibición a la creatividad! ¡Qué imposición de un orden nunca establecido definitivamente!

Uno de los componentes más importantes del / de la ‘buen(a) pedagogo/a’, sin duda alguna es su capacidad de ‘escuchar’, la empatía... la capacidad de ‘sentir’ lo que la otra persona dice y no dice, lo que expresa y lo que no expresa... sin imponer, sin condenar, sin juzgar,... sino auténticamente con mucho respeto y validando, comprobando si estoy en lo cierto... ir descubriendo, profundizando en lo que las demás personas aportan a través del desarrollo de **Procesos de intercambio Productivo (PiP)**, o sea donde el intercambio produce un verdadero aprendizaje mutuo entre las partes involucradas.

Las implicaciones pedagógicas y didácticas de lo anterior no son pocas. Por ejemplo, en cuanto a la preparación del ‘aprender’, ya no debería de ser responsabilidad única del facilitador o de la facilitadora, debería de ser una responsabilidad compartida entre todas las personas participantes. ¡Cuánto más aprenderíamos todas las personas involucradas si participáramos desde la preparación de la sesión de trabajo conjunto! Una preparación donde todas aportamos conscientemente, cada una desde su visión y misión... Un gran reto. La educación debe ser concebida como **una respuesta** a construir **conjuntamente** frente a las necesidades sentidas por las personas y la comunidad para que se convierta en **una propuesta de acción** y de superación, en vez de ser simplemente una oferta, muchas veces con características más bien alienantes...

Hacia este reto se orienta una metodología que apunta a la Facilitación de **Procesos de Construcción Conjunta de Oportunidades de Aprendizaje, incluyendo de una actitud emprendedora de calidad**, identificada como Metodología **‘P-COA\_ACEM’** por nosotras/os. La invitación está hecha: Construyamos juntas y juntos oportunidades de aprendizaje, donde el aprender integra la construcción también de actitudes emprendedoras. Seamos atrevidas/os, creativas/os, innovadoras/es, **facilitemos y no dificultemos, aprendamos juntas/os y dejemos de querer enseñar...**

En otra oportunidad quisiera poder compartir unas ideas respecto a técnicas pedagógicas que nos permitan trabajar conjuntamente en este sentido...

18 de diciembre de 2005

### **Sistematizar Experiencias Educativas**

Juan B. Arrien  
IDEUCA

Sistematizar es un ejercicio que en las ciencias sociales y la educación deja réditos muy positivos al conjuntar los diversos elementos que alientan una experiencia.

La sistematización de experiencias educativas, entendida como el rescate ordenado de las lecciones aprendidas en el transcurso de su ejecución, cobra actualmente una importante vigencia por la magnitud de esfuerzos que se pierden debido a la escasa preocupación por analizar, ordenar y divulgar experiencias que fueron desarrolladas en el pasado.

De manera particular en experiencias de tipo social y educativo la oportunidad de rescatar las lecciones aprendidas en ellas constituye un aprendizaje colectivo importante que se debe aprovechar.

Reflexionar globalmente sobre la práctica realizada poniéndola en su contexto siempre vivo, analizando y repensando el trabajo desarrollado, los métodos aplicados, los problemas y contradicciones que surgieron y cómo se solucionaron, conforman un proceso que necesariamente desemboca en nuevos conocimientos, saberes y nuevas relaciones sociales.

No es habitual que experiencias educativas muy ricas se constituyan en portadoras de esos nuevos saberes porque las consideramos pasajeras sin percatarnos que las experiencias educativas en cuanto procesos sociales dejan importantes lecciones humanas y sociales.

Esta despreocupación se debe en gran medida a que la sistematización no constituye un objetivo consciente de quienes organizan y ejecutan determinadas experiencias desde el instante mismo de su diseño. Quienes las organizan y ejecutan se contentan con hacer un informe que recuerde la experiencia y no un ejercicio que la recree y desentrañe de ella múltiples enseñanzas con visión de futuro. De esta manera las experiencias educativas exitosas se pierden, dejan de ser educativas por su caducidad y esterilidad pues no dejan descendencia que de continuidad al impacto que en un momento tuvieron. Otros que desearan aprovechar sus beneficios deben comenzar de cero a transitar en experiencias parecidas.

La sistematización es mucho más que un informe e incluso que una simple evaluación para cumplir un requisito. La sistematización, sobre todo de las experiencias educativas denota siempre algo dinámico, algo que se construye, algo que de continuidad a la experiencia como exigencia humana y social de ella misma. La experiencia queda en forma de saberes, de conocimientos, de aprendizaje, de conductas y de comportamientos con el relevo de nuevos actores y nuevas relaciones.

El recorrido por las definiciones que aportan los distintos especialistas en la materia, deja un rico abanico en torno al sentido, alcance y resultados de la sistematización pero todos coinciden en que generan nuevos conocimientos, desatan nuevos procesos sociales, atraen a nuevos sujetos y apuntalan compromisos duraderos que abonan en beneficio de la gente y de la propia educación.

La sistematización es definida como un proceso en el cual los sujetos reconocen su práctica, la interpretan y la comunican permitiendo comprender y analizar las acciones sociales que se convierten en nuevos conocimientos.

La sistematización es una forma particular de crear saber. La particularidad de este crear saber radica en que es participativo y se relaciona bastante con la investigación participativa guardando ambas sus especificidades.

En este sentido la sistematización no se limita a registrar y reflexionar las experiencias sino que trata de reconstruirlas y transformarlas constituyéndose en instrumento de trabajo y de conocimiento. Mediante este proceso se generan nuevos aprendizajes, haciendo posible una primera teorización de la práctica.

La práctica se convierte en la plataforma de despegue de la teoría. La sistematización abre nuevas rutas hacia el encuentro creativo de teoría-inactiva, mejora la práctica y desde ella amplía, afianza y renueva la teoría, lo cual ayuda a la replicabilidad renovada de la propia experiencia.

Ahondando en su significado y accionar creativo, la sistematización de experiencias educativas es un proceso colectivo de recuperación y lectura crítica de la práctica educativa y organizativa determinando su sentido, los componentes y procesos que intervienen en ella, cómo intervienen, cómo los relaciona. Su finalidad es producir nuevos conocimientos en la perspectiva de contribuir al fortalecimiento y consolidación de la organización social en su propósito de crear sujetos transformadores de su propia realidad. Este es en el fondo el propósito de todo proceso de aprendizaje y de la educación.

13 de noviembre de 2005

### **La Interculturalidad, lección de la Cumbre Garífuna**

Juan B. Arrien  
IDEUCA

La 1ª Cumbre garífuna, organizada por el Gobierno de Nicaragua y celebrada el sábado 12 de noviembre en Corn Island con la participación de connotados representantes de la cultura garífuna de Belice, Guatemala, Honduras, San Vicente y las Granadinas, Dominicana, Guyana, Nicaragua.. y presidida por el Sr. Presidente de la República Ing. Enrique Bolaños Geyer, más allá de lo significativo y emocionante de sus diversos actos, invita a la reflexión sobre lecciones importantes que nos entrega la diversidad cultural y todo el extraordinario mundo de la riqueza inmaterial de los pueblos.

Los golpes sonoros y penetrantes del tambor, medio ancestral para la comunicación, convocatoria y concentración del espíritu garífuna, traspasaban el tiempo dejando en su eco la presencia viva de un misterio: el aliento, el

espíritu, la historia, la razón de ser de un pueblo maltratado, perseguido, expulsado pero inquebrantable como pueblo y como vida de ese pueblo.

En el Artículo 5 de nuestra Constitución Política se establece como principio de la nación el **pluralismo étnico**, reconoce la existencia de los **pueblos indígenas** con derechos a mantener y desarrollar su identidad y cultura, tener sus propias formas de organización social, administrar sus asuntos locales, mantener sus formas comunales de propiedad de sus tierras y el goce, uso y disfrute de las mismas. La Constitución establece también un **régimen de autonomía** para las comunidades de la Costa Atlántica.

En las Regiones Autónomas además de los pueblos indígenas miskitos, mayagnas y zumos conviven las comunidades étnicas garífunas y creoles así como los mestizos. Somos pues una nación reconocida como multiétnica, multilingüe y pluricultural. Por otra parte la cultura garífuna, su lengua, danza y música, ha sido declarada por la UNESCO junto con otras expresiones culturales **Patrimonio de la Humanidad**, confirmando una vez más que la paz, la armonía y el desarrollo de las naciones no la garantizan los acuerdos políticos sino el encuentro e interacción de sus culturas, la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

La Primera Cumbre garífuna celebrada en Corn Island con sus múltiples conexiones y significados nos proporciona la oportunidad de relevar un aspecto clave de nuestra diversidad cultural: **la interculturalidad**. Esta se adentra en el verdadero sentido y alcance de las culturas superando la mera coexistencia y convivencia entre ellas, lo que expresaría la pluri o multiculturalidad.

Para entender lo propio de la interculturalidad partimos de una concepción de cultura más inmediata a nosotros entendiéndola como ese conjunto o bagaje, más o menos estructurado, de conductas aprendidas (normas y prácticas en los cambios económicos, familiares, de organización social, formas e instituciones de autoridad y poder, etc.) y de modos de significación e interpretación de la realidad (cosmogonía, creencias, simbolización, cogniciones, valores, etc.) que los miembros de un determinado grupo comparten (diferencialmente entre ellos, en función de su edad, género, clase, identidad étnica, etc.) y utilizan en sus relaciones con los demás y que, en forma cambiante, son transmitidas de generación en generación.

Son muchos los términos que se manejan en los textos para explicar lo intercultural: armonía, diálogo, comunicación, intercambio, conocimiento, aprendizaje mutuo, no discriminación, tolerancia, etc. Todos ellos son rasgos que, cuando están presentes, son sintomáticos de que nos encontramos ante relaciones y situaciones sociales más justas, ante posturas de pluralismos cultural y de respeto a las diferencias, y no frente a posturas políticas o modelos racistas o asimilacionistas.

En ésta breve lista de rasgos hay dos tipos: por un lado, algunos de ellos corresponden a lo que podríamos llamar características de las **relaciones humanas** (por ejemplo si hay o no intercambio) y, por otro lado, todo un conjunto de **actitudes y valores** que deben tener los sujetos involucrados en una determinada relación.

En las relaciones de interculturalidad consideramos como esenciales **el reconocimiento mutuo, el intercambio positivo y la convivencia social**. Para que se puedan dar estas es preciso que estén también presentes otras relaciones como la **confianza**, la **comunicación efectiva** o el **aprendizaje mutuo**, etc. en tanto condiciones o prerequisites para la interculturalidad.

**Reconocimiento mutuo** en el sentido de que ambas partes se aceptan en cuanto a interlocutores válidos y en cuanto a sujetos con derechos idénticos de ciudadanía.

**El intercambio positivo** entendido en el sentido de que cada uno de los actores culturalmente diferenciados aporta algo que sirve para el desarrollo del otro y de ambos: todo lo que conlleva una lengua, conocimientos, tecnologías, valores, habilidades, tradiciones, formas de adaptación, expresión artística, creencias, etc.). Desde esta perspectiva todos y cada uno de los pueblos de Nicaragua (el blanco, el mestizo, el miskitu, el mayagna, el sumo, el garífuna, el creol) y todas y cada una de las expresiones socioculturales presentes en ellos, pueden y deben aportar lo mejor de si mismos para la configuración de la vida social del país. Hay que matizar aquí que en esas múltiples posibilidades de contribución puede “pesar” más o menos la identidad cultural de cada cual.

**Convivencia social** en el sentido de respeto mutuo y de aceptación de unas normas comunes; en el sentido de aceptación de las otras opiniones y estilos de vida hacia el que piensa o actúa de manera diferente; en el sentido de arreglo por medios no violentos de las tensiones y disputas, y conscientes

todos de que convivir es algo difícil y que exige esfuerzo y aprendizaje. En definitiva, convivencia dinámica y enriquecedora, la que pasa necesariamente por mejorar las condiciones de vida de algunos grupos desfavorecidos: salud, agua, educación, vías de comunicación, intercambio comercial, etc. tal como lo expresó en el acto central de la Cumbre garífuna la coordinadora de la Asociación Garífuna de Nicaragua, la Sra. Keysi Sambola.

La interculturalidad sólo es posible entre seres humanos de cuerpo y alma, de materia y espíritu.

20 de noviembre de 2005

### **Más allá del Aprendizaje: Enseñanza para la Comprensión (EpC) Primera Parte**

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

La historia de nuestra educación muestra múltiples desavenencias entre las intenciones y los hechos, las reformas y los recursos que se le destinan. Una de estas paradojas tiene que ver con la brecha existente entre el tipo y calidad del aprendizaje que pretenden las instituciones educativas y los medios y recursos que utilizan para hacerlo realidad. De hecho, las reformas educativas que se desarrollan en estas últimas décadas en el país, han respondido más a los dictados y modas que impone el mercado educacional, que a las demandas y características que tiene el desarrollo del país. Quizás por ello es frecuente que maestros y maestras reciban, preocupados, cada año, decisiones de cambios caprichosos relativos a metodologías de enseñanza, sobre las que no son consultados, obviando un factor clave de éxito: partir de las experiencias e innovaciones que desarrollan muchos maestros y maestras en contextos reales y complejos a lo largo del país. Las políticas educativas que orientan enfoques y métodos de enseñanza no tienen tiempo de madurar, cuando deben ceder lugar a nuevas políticas que acaban confundiendo, agobiando y frustrando a maestros y maestras.

En los últimos tres años, el MECD está realizando esfuerzos para incorporar un nuevo modelo pedagógico, tras diez años en los que pretendió aplicar el enfoque constructivista sin éxito, lo que movió a la administración a

anatematizar este enfoque, sin tomar en cuenta que el problema no reside en el enfoque constructivista, sino en los términos reduccionistas y deformaciones con que se orientó y aplicó. Tal confusión aún persiste en quienes orientan las políticas de enseñanza desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y otras instituciones educativas, cuando consideran que el nuevo modelo de Enseñanza para la Comprensión, supone una ruptura radical con el enfoque anterior. Nada más equívoco y ajeno a este nuevo modelo.

La Enseñanza para la Comprensión, EpC, surge precisamente como la confluencia de tres caudalosos ríos de entre las teorías pedagógicas de mayor consenso en la actualidad: Los principios que nutren el Constructivismo, la Educación en Competencias y el desarrollo de las Inteligencias Múltiples y la Inteligencia Emocional. Howard Gardner y su escuela, desde la Universidad de Harvard, vienen desarrollando su fundamentación psicológica y pedagógica, logrando con el Proyecto Cero poner en práctica en Estados Unidos y países de América Latina, como Colombia, sus propuestas con niveles de éxito. Es indudable que un factor de éxito fundamental de este nuevo modelo se ubica en la capacidad que tenga el país para incorporarlo, adecuándolo con creatividad a las características de su complejidad geográfica, cultural, étnica e histórica, y tomando en cuenta los atributos que caracterizan al magisterio del país. Cualquier traslado mecánico del modelo, sin interiorizarlo ni contextualizarlo como país, multiplicándolo con más del mismo enfoque actual que posee la capacitación del profesorado, anticipa un seguro fracaso, una moda más, un acto de irresponsabilidad con la educación y con el país.

En los días que corren, para no dar un paso en falso y que los maestros y maestras se sientan tomados en cuenta y lo asuman de forma creadora, este esfuerzo institucional ha de conciliar este modelo pedagógico con aquellos ingredientes más pertinentes a nuestra identidad y práctica, incorporando todos aquellos métodos y técnicas que posibiliten su aplicación creativa, contextualizada y adaptada a la realidad del país, más que a la copia mecánica de ideas, esquemas, rutinas y formas de hacer de otros países. Lograrlo dependerá de la apertura, capacidad reflexiva y crítica, iniciativa y nivel de formación especializada con que cuente el personal dirigente y técnico que tiene bajo su cargo esta responsabilidad. Ante todo se trata de evitar reducir este cambio a simples eslogan que se repiten sin comprender su contenido. Lo importante es llegar a comprender las exigencias que conlleva la Enseñanza para la Comprensión.



La EpC sale al encuentro de una tradición fuertemente marcada y resistente al cambio, en tanto los maestros enseñanza y los estudiantes aprenden muchos contenidos que amontonan sin sentido y significado, y sin la capacidad para saber qué hacer con lo que saben, al no poder examinarlo críticamente, ni transferirlo a otras áreas o partes de sus vidas, volviéndolo totalmente inoperante e irrelevante al margen de sus vidas. Precisamente la EpC se centra en qué hacer con lo que se aprende. El propio Gardner afirma: “El aprendizaje para la comprensión es más aprender a patinar, que aprender acerca del patinaje”. Se trata, no de saber acerca de los tópicos estudiados, sino de ser capaces de “patinarlos”, de desempeñarse en ellos. La comprensión de lo aprendido implica poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, explicarlo, encontrar evidencias y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo en contextos variados, presentar analogías y representarlo de una manera nueva. Supone poder realizar una variedad de tareas que no sólo demuestran la comprensión de un tema, sino que, al mismo tiempo, la aumentan. Esto nos ha de llevar a revisar las actividades de aprendizaje que se promueven, incluso en la aplicación incipiente del modelo que ya se realiza en varios centros. Muchas actividades, ejercicios y exámenes son rutinarios, no tienen importancia en tanto no construyen comprensión. Lograr la comprensión requiere de ingredientes básicos: el qué – un contenido o conocimiento, el cómo – unos métodos, el porqué y para qué – unos propósitos, y unas formas de comunicación.

En este artículo nos limitaremos a mencionar, de manera muy breve, el marco general del modelo que comprende cuatro componentes claves. En la próxima semana podremos adentrarnos con mayor profundidad en cada uno de estos conceptos: Tópicos Generativos, Metas de Comprensión, Desempeños de Comprensión y Valoración Diagnóstico Continua. Los Tópicos Generativos son los puntos de partida, ideas, conceptos, temas, hechos objetos centrales o fundamentales que van a la esencia de cada disciplina y que la organizan, pudiendo, a partir de ellos, establecer conexiones al interior de la disciplina y con otras disciplinas. Proporcionan el contexto para centrar las actividades en los conocimientos, los métodos y propósitos de las disciplinas. Las Metas de Comprensión posibilitan enfocar la enseñanza, tomando en cuenta que un Tópico Generativo puede dar lugar a diversos ámbitos de comprensión, es necesario determinar metas u objetivos de comprensión que los estudiantes deben alcanzar. Los Desempeños de Comprensión apoyan el logro de las Metas, a través de la realización exitosa de una gama de actividades progresivas que demuestren comprensión. La Valoración Diagnóstica Continua proporciona a los estudiantes criterios, retroalimentación y oportunidades

para reflexionar, que puede realizarse utilizando múltiples y variados recursos, y que, en cualquier caso, ha de tener un enfoque eminentemente formativo.

8 de enero 2006

### **Enseñanza para la Comprensión, EpC, para una Formación en Competencias (Segunda Parte)**

Rafael Lucio Gil Ph. D.

La *Educación en Competencias* no es nada nueva, aunque su incorporación en educación primaria, media y superior se está iniciando en los últimos años. Al respecto, tanto la educación técnica como la capacitación laboral, desde hace mucho tiempo, se interesaron por el desarrollo de competencias en técnicos y trabajadores, como la mejor estrategia para alcanzar mayores y mejores rendimientos en el ámbito técnico laboral. Esto, quizás, por el profundo interés que el sector ha tenido, para que la preparación de los técnicos y trabajadores tenga un carácter eminentemente práctico y efectivo. La preocupación reciente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y de la Educación Superior para incorporar este enfoque, a la par que se viene desarrollando el Enfoque Constructivista y la Enseñanza para la Comprensión, EpC, no está exenta de confusiones, reduccionismos y visiones confusas y dicotómicas, en tanto más que verlos como un todo coherente y articulado, suelen ser orientados, enseñados y aplicados como si se tratara de compartimentos estancos, sin ninguna relación entre ellos.

Por otra parte, las investigaciones y experiencias que hemos desarrollado y conocido en el país, tanto en el ámbito de la formación técnica en competencias, como de la capacitación que se brinda a los trabajadores en las empresas, ponen de manifiesto que minimizan y reducen las competencias al desarrollo de determinadas habilidades prácticas, en las que *suelen estar ausentes capacidades para desarrollar un pensamiento reflexivo, crítico y creativo*, preparando al técnico y al trabajador, únicamente, para aplicar rutinas y algoritmos mecánicos, y no *heurísticos o caminos reflexivos y cuestionadores apropiados para resolver problemas habituales e inesperados*. Tal estado de cosas, ha introducido numerosas corrientes en cuanto a la concepción de competencias, según las finalidades que, en cada caso, se pretendan.

Desde el **Enfoque Constructivista** sabemos que, el que aprende, construye sus saberes sobre un conocimiento anterior, de manera que, más que limitarse a ser un reproductor pasivo de conocimientos (conductismo), construye sus propias teorías y aprendizajes a partir de la interacción de sus saberes empíricos, no científicos, producto de su experiencia cotidiana, con la información científica que recibe. Desde esta misma visión se sabe que, un aprendizaje auténtico y sostenido se produce, cuando los contenidos de aprendizaje son interesantes, útiles, significativos y relevantes para quien aprende. Es preciso, para ello, que la enseñanza se constituya en un mediador eficiente que ayude al aprendiz a acercar sus propias “*ideas o teorías alternativas empíricas*”, cada vez más, al conocimiento que le proporcionan las disciplinas científicas.

Por tanto, el reto de una buena enseñanza se debería concentrar en proporcionar actividades de aprendizaje, surgidas del contexto cotidiano, atractivas y relevantes para el estudiante, que le motiven a superar sus “*teorías de sentido común*”, muy resistentes a la enseñanza y a ser sustituidas por concepciones más próximas al conocimiento científico. La noción de **Competencia**, más que separarse de este enfoque constructivista, se desprende necesariamente de él, constituyéndose en clave precisa para que el “*aprendizaje significativo y contextualizado*” sea relevante, útil y creador de nuevos saberes. Las descripciones siguientes sobre Competencias, como podrá verse, tienen un mismo denominador:

- “*La Capacidad que posee una persona para dar solución a problemas reales y generar nuevos conocimientos*”.
- “*Capacidad para entender, interpretar y transformar aspectos importantes de la realidad personal, social, natural o simbólica*”.
- “*Abarca el desarrollo de las actitudes de la persona, lo que el individuo es en su afectividad y su voluntad, buscando un enfoque integrador en que la persona, desde su ser, ponga en juego todo su saber y su saber hacer*”.
- *Un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores*”.

Lo que se pretende, finalmente, con las Competencias, es que los estudiantes utilicen el conocimiento para desempeñarse con él, para crear productos o actuaciones que les permitan ver cómo están comprendiendo. Para ser competentes, como puede verse, es necesario desarrollar una visión de conjunto, de totalidad, lo que implica no sólo conocer, sino tener

habilidades y actitudes, tanto *cognitivas* como socioafectivas, *metacognitivas* (conocer-monitorear sus procesos de pensamiento) y *psicomotoras*. Se trata de habilidades y actitudes imprescindibles si queremos formar personas completas, verdaderamente humanas.

Desde este enfoque se cumple lo que Arnold Bennet, novelista inglés del siglo XX, escribió en su diario: “*No puede haber conocimiento sin emoción. Podemos estar conscientes de una verdad, sin embargo, mientras no hayamos sentido su fuerza, ésta no es aún nuestra. A la cognición del cerebro debe agregársele la experiencia del alma*”. Los filósofos humanistas lo han repetido varios siglos: Si el conocimiento no tiene sentido, si no existe una conexión personal o no se trata de “*una experiencia del alma*”, entonces la Comprensión está limitada. Esto mismo, recientemente, ha sido evocado por investigadores y pedagogos, demostrándose que un enfoque pedagógico que involucra la emoción, aumenta la motivación para que los aprendices realicen un cambio conceptual.

Por ello tiene mucho sentido la **Enseñanza para la Comprensión**, como un vehículo eficaz para lograr una auténtica construcción de conocimientos, que estrechen fuertes vínculos con su aplicación útil y relevante por medio de Competencias en contextos cotidianos, desde una perspectiva integral e integradora. En su esencia, por tanto, la EpC procura, no sólo la construcción de conocimientos útiles y significativos, sino que los estudiantes desplieguen sus aprendizajes en contextos variados en los que tengan oportunidades para:

- Desarrollar las ocho **Inteligencias Múltiples** que hacen posible la Comprensión integral y el desarrollo humano auténtico.
- El cultivo de la **Inteligencia Emocional** ayudando al desarrollo armónico de los dos hemisferios cerebrales, y a gestionar debidamente las emociones, armonizando un *desarrollo equilibrado de la emoción y el conocimiento, del corazón y la razón*.

Ha llegado la hora de que el país replantee su educación desde una perspectiva acorde a las exigencias, cada vez más complejas, de su desarrollo humano y económico. En este enfoque de totalidad reside una clave fundamental del éxito y sostenibilidad de la reforma educativa.

15 enero de 2006

## En los Centros Educativos lo psico-social no siempre recibe la atención necesaria

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

El Derecho a educarse, inherente a toda persona, es decir a todo nicaragüense, se hace realidad en un determinado Centro Educativo. Todos nos hemos encontrado en uno de ellos independientemente de las circunstancias particulares. Más aún con el correr del tiempo y de la vida escolar nos identificamos con dicho Centro y su nombre nos acompaña en nuestro curriculum vitae. Con mucho orgullo y con cierta nostalgia lo hacemos parte de nuestra vida. Salvo raras excepciones nuestra psicología realiza una especie de selección natural reteniendo en vivencias, recuerdos y anécdotas aspectos profundamente humanos. Muchas y permanentes amistades se originan en las aulas escolares, los nombres figura e influencia de algunos profesores nos acompañan siempre.

El Centro Educativo concentra y desarrolla una inmensa dimensión humana, y sin embargo no siempre esa dimensión sobresale y se activa en las políticas educativas y en la práctica cotidiana. A veces a la escuela hace falta algo del ambiente humano como elemento clave de la interacción pedagógica, le falta construir y consolidar el clima y la sanidad psico-social como plataforma humana fundamental del proceso educativo global de educadores y educandos.

Un Centro Escolar constituye un pequeño pero verdadero sistema integrado por tres subsistemas: el técnico-pedagógico, el administrativo y el psico-social. Cada uno de ellos aporta algo importante, necesario para el quehacer educativo.

**Lo técnico-pedagógico** se ubica en el flujo que recoge y alimenta todos los elementos y factores que sustentan el proceso enseñanza-aprendizaje para ir construyendo el bagaje cognitivo, axiológico y social de la persona y de su afirmación como persona. Se trata pues de la función substantiva y esencial de la formación en cuanto síntesis de conocimientos teóricos y prácticos, competencias y valores que se expresan en aprendizajes relevantes, útiles y aplicables para la vida individual y social. A lo técnico-pedagógico se le da en cada centro, atención especial y prioritaria puesto que de su funcionamiento

adecuado y eficiente depende el resultado cualitativo de los aprendizajes globales de cada estudiante.

**Lo técnico administrativo** se ubica en el conjunto de procesos que mueven la vida operativa del Centro, es la plataforma y red que sustenta, apoya y activa la función substantiva del Centro, la que crea las condiciones y los flujos administrativos para garantizar el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo técnico administrativo concentra con frecuencia un tiempo y preocupación muy particulares pues posee connotaciones muy concretas, visibles y medibles, desde los aspectos técnicos como matrícula, calificaciones, documentos personales...etc. hasta los materiales educativos, recursos financieros, mantenimiento, etc. Constituye la cara visible del Centro, la que concentra reclamos y la que define con frecuencia su buena o mala imagen.

**Lo psico-social** es la gente con sus características, potencialidades, problemas, aspiraciones, derechos y responsabilidades; es el encuentro real de personas que conforman el conjunto humano del Centro reunidos en torno a un quehacer compartido en el que todos y cada uno son sujetos activos; es la pequeña comunidad educativa de cuya cohesión social y sanidad psicológica en sus relaciones, depende en gran medida lo técnico-pedagógico y lo técnico administrativo.

La dimensión de lo **técnico-pedagógico** por su conexión directa con el proceso enseñanza-aprendizaje reclama y concentra todo tipo de prioridades puesto que todo confluye y desemboca en los resultados de dicho proceso.

La dimensión de lo **técnico-administrativo** por su carácter de plataforma para que el Centro opere en condiciones adecuadas al servicio de lo técnico pedagógico, condiciona el funcionamiento del centro absorbiendo tiempo, preocupaciones y recursos especiales.

En cuanto a lo **psicosocial** éste no siempre adquiere en los Centros Educativos la atención pertinente que la ubique en el aspecto clave y central de la vida y quehacer del centro pese a que la educación constituye una interacción entre personas a través de la cual cada persona se construye y afirma como tal. A la postre es la **cohesión social** de todos los sujetos (familias, director, educadores, educandos, administrativos, empleados, etc.) y la **sanidad psicológica** en sus relaciones, los factores que determinarán la

calidad del proceso enseñanza-aprendizaje con sus resultados de calidad y la eficiencia administrativa que la respalden.

Una vez más es la gente el factor clave de todo proceso humano, laboral, productivo pero la gente en cuanto conforma una unidad y un clima psicológicos sanos, compartidos donde cada uno se sienta parte esencial del equipo y proyecto en el que aporta y en el que se desarrolla permanentemente.

Los problemas que con frecuencia enfrentan muchos centros educativos se reparten, según los análisis acostumbrados, entre lo técnico-pedagógico y lo técnico-administrativo, debido a sus importantes e influyentes campos de acción en el quehacer educativo del Centro pero cuando atravesamos sus fronteras y llegamos a sus causas casi siempre nos encontramos con un déficit importante en el aspecto psico-social y humano.

En la práctica de la gestión educativa se priorizan los aspectos técnico-pedagógico y técnico-administrativo dejando en un segundo plano el aspecto psico-social y humano. Sin embargo, los problemas de mayor impacto en la vida de un Centro Escolar se ubican y alimentan precisamente en la debilidad de las relaciones humanas de su gente. Estos problemas afloran con fuerza y se convierten en noticia de mayor impacto porque contradicen al sentido y fines de la educación.

Las políticas educativas concentran su atención en lo técnico-pedagógico y en lo técnico administrativo, lo psico-social y humano se supone, no tiene un espacio explícito y prioritario en las grandes preocupaciones para mejorar los procesos educativos. Basta revisar los planes operativos, la orientación de las capacitaciones, etc.

He aquí un vacío importante en la concepción y práctica de una gestión educativa moderna, eficiente y exitosa de los Centros Educativos.

12 de febrero de 2006

## **El Efecto Pigmalión y las expectativas en el nuevo Año Escolar**

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
I.D.E.U.C.A.

El inicio del año escolar representa una oportunidad exquisita para reflexionar sobre la importancia que tiene la afectividad y emotividad en el aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes y adultos, las que se traducen, generalmente, en las expectativas que maestros y maestras tienen sobre el éxito o fracaso académico del estudiantado. En los últimos años, tanto la Psicología Cognitiva como las Didácticas de la Enseñanza han demostrado que, para que se produzca el aprendizaje, no basta poner en juego operaciones cognitivas y metacognitivas, sino que es necesario activar *factores de orden emocional y afectivo*.

Los resultados obtenidos, ya hace años, en una investigación educativa de tipo experimental que comparó los resultados académicos de grupos académicos, dieron lugar a la denominación de “*Efecto Pigmalión*”<sup>1</sup>, personaje extraído de la mitología griega. Aunque estos resultados levantaron fuertes polémicas en todo el mundo en torno al tema de las expectativas del profesorado respecto a las posibilidades y resultados del estudiantado, la verdad es que los mismos contribuyeron a esclarecer de qué manera las expectativas y actitudes del profesorado pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes.

La investigación consistió en comparar los resultados obtenidos, en un trayecto educativo, por dos grupos de estudiantes con características similares; el primer grupo, de control, recibiendo un tratamiento pedagógico tradicional convencional, mientras que el segundo grupo, el experimental, fue intervenido por profesores que adoptaron y explicitaron constantemente actitudes y expectativas muy positivas hacia los estudiantes. Los profesores del primer grupo, expresaron expectativas negativas habituales ante sus alumnos, remarcando sus errores, defectos y deficiencias, transmitiéndoles desconfianza en sus potencialidades y debilitándoles su autoestima con palabras y gestos de reprobación. Los profesores del segundo grupo fueron preparados especialmente para reconocer, en todo momento, hasta los mínimos logros y éxitos de sus alumnos, ayudándoles a convertir los errores en

<sup>1</sup> Pigmalión esculpió una mujer bellísima de la que se enamora, y a la que Afrodita, compadecida, dio vida para que le hiciera feliz.

oportunidades de aprendizaje, y motivándoles en todo momento a descubrir sus potencialidades y a desplegarlas. Los resultados académicos de este grupo superaron, con mucho, a los del grupo tradicional, provocándose cambios significativos en el aprendizaje, especialmente, en aquellos estudiantes que iniciaron la experiencia con mayores déficit, prejuicios, poca autoestima, baja autoconfianza y fuerte desmotivación.

Niños, niñas y jóvenes inician un nuevo año en su educación en los diferentes subsistemas e instituciones educativas. Miles de maestros y maestras emprenden el regreso a sus labores educativas. En los primeros, sus buenas intenciones de lograr éxito en los resultados de su aprendizaje, pronto podrían ser frustrados y en el mejor de los casos reforzados, en dependencia de la actitud que adopten sus educadores, padres y madres de familia. Es costumbre de muchos profesores informarse de manera formal o informal sobre los estudiantes a los que les corresponderá enseñar. Con frecuencia en los centros educativos, el profesor elabora, previamente la caracterización de los grupos y de sus integrantes. La siguiente es una conversación entre profesores: *“El grupo A es inaguantable, es malo, nadie estudia, todo lo quieren regalado...”*, *“este grupo no sirve, no tiene base, son pésimos estudiantes, no aprobarán”*, *“aquel grupo es buenísimo, tiene alumnos que son excelentes...”*, *“a fulanito no te lo recomiendo, tenlo muy de cerca, es insoportable...”*, *“con fulano y zutano no te esfuerces, nada podrás conseguir, son muy torpes, no merecen la pena...”* En fin, lo cierto es que, de ante mano, hay indisposición, preferencia, rechazo o complacencia respecto a “la suerte” que les ha correspondido con los grupos de clase.

Como consecuencia de ello, los grupos de clase y muchos de sus alumnos, sin saberlo, ya “están etiquetados” con determinados profesores. Por su parte, a los padres y madres de familia se les presentan situaciones difíciles con la desmotivación de algunos de sus hijos. Una niña le decía a su mamá a las pocas semanas de iniciar el curso: *“mamá, no puedo aprender matemáticas, es que soy bruta”*. *“Pero hija - le contesta la madre – si siempre has sido buena en matemáticas...”* La hija riposta: *“Sí, pero... es que el profesor siempre me dice que todo lo hago mal...y que voy a reprobar...”* Desde la Psicología del Aprendizaje, la situación de esta niña corresponde a lo que denominaríamos “*incapacidad aprendida*”. La niña, que es muy capaz, “*ha aprendido a ser incapaz*” en el centro educativo. ¡Tremenda paradoja!

Conozco, por el contrario, a maestros y maestras que se esmeran con sus estudiantes creando entornos de aprendizaje positivos, que les motivan a estudiar y dar sentido a lo que aprenden. De esta manera, cuando los

estudiantes se encuentran con obstáculos naturales para comprender los contenidos de estudio, les animan a remontarlos lográndolo con mucha mayor facilidad, al contar con un clima psicosocial de aceptación por parte de sus profesores y compañeros. Estos maestros se convierten, en muchos casos, en “padres-madres adoptivos” de niños-niñas-jóvenes que no se sienten queridos ni escuchados por sus padres y madres, llegando a tener notable influencia en su educación, hasta el punto que les enseñan a desplegar a plenitud sus capacidades, a apreciarse y valorarse y a aspirar a alcanzar metas profesionales superiores.

La educación del país está llamada a proporcionar oportunidades para que todos los estudiantes sean exitosos. El valor de la calidad de un centro educativo no reside en que “excluya o expulse” a los estudiantes que obtienen malos resultados académicos, y en desarrollar la labor educativa únicamente con aquellos que no presentan dificultades de aprendizaje; el valor de la calidad de un centro educativo reside, por el contrario, en la capacidad que tenga para poner en acción las estrategias adecuadas, a fin de lograr que todos los estudiantes tengan éxito, y que los estudiantes menos exitosos logren superar las dificultades que tienen en su aprendizaje. “*Educación para todos y éxito de todos en la educación*”, reza un eslogan que es necesario hacer realidad en nuestro sistema educativo. Este propósito contradice, claramente, los “postulados” de la estadística que preconiza, con su “curva de Gauss” éxito sólo para unos pocos. Por supuesto que, para lograr el éxito, es preciso que la comunidad educativa funcione como tal, y que maestros y maestras también se sientan motivados, preparados y reconocidos en su profesión como corresponde. La salud del centro educativo reside, sobre todo, en la capacidad que tenga para gestionar, de forma pertinente, el clima psicosocial, convirtiéndose, como dice Deming desde la perspectiva de Calidad Total, en “*un verdadero sitio de aprendizaje*”.

12 febrero de 2006

## El amplio y dinámico espacio del enseñar y del aprender

Juan B. Arrien, Ph.D.

El proceso enseñanza-aprendizaje constituye un amplísimo abanico de causas, procesos y resultados tanto en el enseñar como en el aprender. Al conectar enseñanza-aprendizaje como una relación intrínseca con frecuencia

se genera una reducción demasiado simple al concentrarla en la relación profesor-alumno a través de algunas disciplinas.

De esta manera el amplio, rico y complejo mundo del enseñar y aprender, se empequeñece considerablemente.

Por naturaleza **el enseñar** rompe los estrechos límites de aulas, profesores y disciplinas moviéndose libre y activamente en un gran espacio de causas, formas y procesos que nos acompañan y a veces nos asaltan en el contexto, medios y circunstancias en los que vamos construyendo la vida individual, personal y social, definida por naturaleza como una permanente y diversificada interacción.

Esta interacción activa, causas, medios y procesos que se convierten en un flujo interminable de enseñanzas, en tanto se introducen en nuestro ser en forma de aspiraciones, conocimientos, actitudes, competencias, valores, creencias, compromisos, comportamientos, etc. La vida social en la que se agolpan lo económico, lo cultural, lo político, lo comercial, lo religioso, lo bueno y lo malo, se alimenta de múltiples y diversas formas de enseñanza.

La calle, los acontecimientos, los personajes, las leyes, las normas, las costumbres, los medios de comunicación, los vecinos, los amigos, la familia, etc. mediante métodos muy propios son nuestros inseparables maestros. La escuela tiene su propio quehacer. En última instancia dosifica y sistematiza ese gran acervo de enseñanzas sueltas a través de las particularidades y contenidos de las distintas disciplinas y áreas del saber proporcionando el valor agregado pedagógico-metodológico para el ensamblaje de continuidad progresiva y sistemática del proceso educativo de cada persona.

**El aprendizaje** es el complemento intrínseco de esa insistente y polivalente acción del enseñar. El aprendizaje no es posible sin una acción o motivación que lo active. El aprendizaje no es un efecto sin causa y sin relaciones de interconexión con diversos hechos y con diversas formas de comunicación con personas, circunstancias o medios de información. El aprendizaje es por tanto **el continuum** que acompaña indisolublemente a la vida. En realidad es la vida misma el más profundo, radical y permanente aprendizaje.

Así como el abanico del enseñar es amplio y omnipresente, el aprendizaje es la respuesta inseparable y siempre activa de su intervención.

Por eso el aprendizaje es personal, múltiple, diverso, continuo e interminable. Uno nunca termina de aprender porque la vida se construye en interacción permanente con el medio humano, social y material siempre cargado de influencias y enseñanzas.

Cuando se quiere traducir esta interacción en términos educativos ese mundo activo y penetrante se reduce y concentra en diversas disciplinas que tradicionalmente han concentrado los múltiples saberes que se transmiten y recrean en la relación educador-educando.

El aprendizaje es el crédito adquirido en esa relación que lo calificamos como relevante y pertinente, útil y aplicable, es decir, en consonancia con el desarrollo de nuestras capacidades, de nuestras relaciones sociales y de nuestras responsabilidades ciudadanas que ubican a la vida frente a la necesidad de afirmarla y de darle un sentido personal, social y de país.

Al desplegar la fuerza del aprendizaje de cada persona para que adquiera presencia activa en la sociedad éste se multiplica en razón de su papel de dar respuestas efectivas a las múltiples demandas de la vida de la gente y de la sociedad. Por eso, reconocemos como válidos los pilares **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y aprender a emprender** los que nos ubican en la dinámica indetenible de **seguir aprendiendo**.

Como se puede constatar, la relación enseñanza-aprendizaje que se activa en el proceso educativo escolar, está sostenido y avalado por una relación más amplia y poderosa de esos dos polos, **enseñar-aprender**, que generan la energía de la gente, de la vida humana, del desarrollo de un país y de la Humanidad. Por eso la educación es la vida de todo país y los aprendizajes de calidad la garantía de su desarrollo global.

19 de febrero de 2006

## La eficiencia en el estudio, una clave fundamental de la calidad de la Educación

Rafael Lucio Gil, Ph. D.

La actividad del *estudio independiente* representa uno de los puntos torales que pueden contribuir a mejorar significativamente la calidad de los resultados académicos de los niños, niñas, jóvenes y adultos integrados en los diversos niveles y modalidades educativas. Las investigaciones que se han realizado en el país sobre el tema ponen de manifiesto que, por lo general, el fondo de tiempo que destinan los estudiantes pequeños y grandes, a estudiar y resolver sus tareas, es notablemente insuficiente. Pero el problema no es únicamente cuantitativo sino fundamentalmente cualitativo.

Puede decirse que a las instituciones educativas aún les falta desarrollar una auténtica cultura educativa, que se evidencie en una correcta dosificación de tareas y contenidos de estudio independiente, y sobre todo en actividades de estudio ubicadas en sus Zonas de Desarrollo Próximo, que manera que promuevan el desarrollo de capacidades y competencias en los estudiantes, en tanto para resolverlas requieran compartir con compañeros(as) o personas expertas que puedan ayudarles a pensar y encontrar soluciones, activando así todos sus resortes.

En esta oportunidad nos detendremos a analizar un conjunto de ejes básicos que la *didáctica moderna* considera fundamentales, los que se basan en la *Teoría de la Actividad* desarrollada por un conjunto de científicos rusos. En ella se reconocen tres grandes capacidades mentales que es preciso desarrollar: la *capacidad orientadora* de la acción, la *capacidad de ejecución* y la *de control y monitoreo* de la acción. Respecto a la primera – *capacidad orientadora de la acción*, será preciso que los estudiantes desarrollen las capacidades para *representar, anticipar y planificar las tareas*.

Para empezar, la *representación mental* de la tarea por parte de los estudiantes representa, quizás, el principal obstáculo para la eficiencia en el aprendizaje; de ella depende la posibilidad de desarrollar exitosamente las etapas siguientes. La investigación didáctica pone de manifiesto que las lógicas de pensamiento y los significados del lenguaje que tienen los profesores, profesoras y libros de texto, distan mucho de aquellos significados que construyen los estudiantes. Las intenciones que expresa un profesor al orientar el estudio o realización

de tareas a sus estudiantes, suelen ser comprendidas de muy diversas e incluso contrastantes maneras por estos. Lo explican las ciencias cognitivas, en tanto la interpretación que dan al discurso del profesor o al contenido de un texto escrito, dependerá de las teorías, creencias, mitos y esquemas mentales que ya posean y de la forma cómo relacionan la nueva información con sus representaciones.

Es por ello que, cuando procuramos la máxima efectividad en el estudio por parte de los estudiantes, debemos destinar el tiempo necesario para *negociar los significados* que tiene la tarea, de manera que todos logren representar mentalmente qué es lo que deben realizar. Múltiples investigaciones han demostrado, por ejemplo, que el fracaso en la resolución de problemas en las clases de matemáticas, química y física se engendra desde el primer momento en que los enunciados de su contenido, no son bien comprendidos por los estudiantes, de lo que se derivan un seguro fracaso en la búsqueda de soluciones correctas. Si hacemos una sencilla prueba en aulas de clase de cualquiera de los niveles educativos podremos confirmar que, efectivamente, el fracaso en la calidad de las tareas se inicia desde el momento que el profesorado impone el significado de las tareas, sin dar lugar a compartir y negociar sus significados.

La segunda operación fundamental guarda plena dependencia funcional con la primera. Una vez que el estudiante ha logrado comprender y representar mentalmente la tarea, ha de *lograr anticipar cuáles son los resultados que debe lograr* al realizarla. Esta anticipación es lo que le permite dar sentido y direccionalidad a la tarea o estudio que ha de realizar. Cuando esto no ocurre, el desarrollo de la tarea y el estudio se vuelve una actividad errática, mecánica, sin rumbo, sin comprensión. Fácilmente podríamos comprobar, cada quien desde el rol que le corresponda jugar, cómo cuando preguntamos a estudiantes sobre lo que están haciendo y con qué sentido y finalidad lo hacen, tendremos respuestas nada coherentes. Posiblemente nos digan, simplemente, que lo tienen que hacer, pero no han recibido orientaciones para que les ayuden a entender de qué se trata y sobre todo, qué deben pretender alcanzar al realizar esa tarea. Los dos pasos anteriores ponen de manifiesto que, desde una cultura educativa tradicional, se continúa creyendo que sólo el profesor o profesora tienen el timón, son los únicos que saben el contenido, fines y estrategias para realizar las tareas, y que a los estudiantes sólo les cabe escuchar y aplicar orientaciones de los profesores.

Una vez que los estudiantes son capaces de anticipar los resultados que han de obtener, deben *planificar cómo desarrollar la tarea*. Esta función implica que el educando logre identificar los medios y estrategias que más le faciliten el logro del objetivo. Es obvio que, si los estudiantes no han representado la tarea, difícilmente lograrán anticipar sus objetivos, y menos aún logren planificar debidamente lo que han de estudiar o investigar. En estas tres funciones, generalmente poco o nada desarrolladas desde el nivel primario y secundario, se ubica, posiblemente, el factor fundamental del pobre desempeño que tiene el estudiantado cuando ingresa a las universidades. Si a ello se añade que los centros de educación superior no identifiquen estos vacíos ni se comprometen a ayudar para que sus estudiantes los superen, los nuevos profesionales poseen déficit cuantiosos en estas competencias genéricas, lo que les inhibe para desempeñar sus cargos con calidad, iniciativa y creatividad.

Pero el problema no termina ahí. Una vez orientada la acción para desarrollar exitosamente las tareas de estudio, la *función de ejecución* lleva a la realización de la tarea. Tal función, sin embargo, implicará que los estudiantes desarrollen la *capacidad de controlar-monitorear (actividad metacognitiva)* la tarea que realizan. En tanto los estudiantes logran desarrollar esta capacidad, llegan a detectar sus errores, caminos inadecuados y estrategias ineficaces, pudiendo autorregular y tomar decisiones que contribuyen a enrumbar los procesos de resolución de las tareas, mejorar el camino de las investigaciones que realizan y trascender estrategias inadecuadas.

Finalmente, ya realizada la tarea, el estudio, la investigación, los estudiantes expertos son *capaces de evaluar, revisando a fondo* el camino recorrido y analizando la coherencia de los resultados obtenidos, de manera que puedan mejorar los pasos dados y tomar conciencia de las debilidades, errores e imprecisiones que posee su aprendizaje. Esta última fase suele ser la que menos aplica el estudiantado, incluso universitario, lo que pone de relieve que los hábitos, técnicas y estrategias de estudio desde una perspectiva innovadora, son aún un gran vacío al que ni siquiera suelen referirse los expertos cuando se refieren a cómo mejorar calidad de la educación.

12 de marzo de 2006

## **El derecho al aprendizaje**

Juan B. Arrien, Ph.D.

El derecho a la educación se ha entendido y restringido como derecho a acceder al sistema escolar. No obstante, el derecho a la educación va mucho más allá de la matrícula escolar, de completar un determinado nivel y de obtener un certificado.

Todo ello constituye momentos importantes por donde va tomando cuerpo el derecho a la educación pero que se completa en la construcción del ser humano, mediante el desarrollo de sus conocimientos, capacidades, competencias y valores que en su conjunto acostumbramos a denominar “aprendizaje”.

Conviene sin embargo precisar que el aprendizaje es más amplio que la educación escolar entendida ésta como un proceso sistemático e intencionado puesto que la persona humana aprende a lo largo de toda la vida desde distintas fuentes y procesos que van construyendo su personalidad, es decir su aprendizaje global como derecho innato del ser humano.

El objetivo de la educación y por tanto el derecho a la educación es aprender, aprender a aprender y aprender a poner en práctica, conocimientos, habilidades, valores y actitudes útiles para la vida y para continuar aprendiendo.

Así se entiende en la Declaración Universal de los derechos humanos el artículo 26 “toda persona tiene derecho a la educación” cuyo objeto es “el pleno desarrollo de la personalidad humana” expresión síntesis del verdadero aprendizaje humano.

Los objetivos de la educación, según el párrafo 1 del artículo 29 de la Convención de los Derechos del Niño están encaminados a “desarrollar la personalidad, las actitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”. Se trata de una visión amplia y profunda del aprender a ser persona.

Por eso el derecho a la educación es esencialmente derecho al aprendizaje y el derecho al aprendizaje es fundamentalmente el derecho a la afirmación del ser



humano pleno y de su autonomía responsable para interactuar creativamente en su vida personal, familiar y social.

De todo lo anterior conviene acentuar claramente que el aprendizaje no es lo mismo que el rendimiento escolar aunque éste tenga determinada relación con el desempeño en la escuela.

La escuela no siempre ha dado la importancia que tiene el aprendizaje como resultado de un proceso que va afirmando el amplio valor de la persona. La preocupación respecto al aprendizaje, es decir, de qué, cómo y para qué se aprende, no ha sido el vértice que ha movido toda la actividad escolar. Nosotros, los padres, al recibir información sobre el proceso educativo de nuestros hijos nos concentramos en las calificaciones.

Preguntamos “qué nota sacaste, no qué y cómo aprendiste”. Esta actitud rutinaria e interesada en el ámbito familiar se encuentra en los propios planteles educativos donde difícilmente conseguimos información cualitativa sobre qué saben los educandos o qué desean aprender, qué están aprendiendo y cómo utilizan eso que aprenden.

Todo esto sigue aún en pie pese a que las directrices educativas nacionales definen al educando como “el artífice de sus propios aprendizajes en interacción permanente con sus maestros y maestras, compañeros y compañeras de estudio y con su entorno” (Plan Nacional de Educación 2001-2015, principio 7) y en términos pedagógicos se insiste en una educación “centrada en el alumno” actor determinante de la calidad de su propio aprendizaje.

Tenemos pues que ir ascendiendo de la escuela a la educación, de la educación al aprendizaje y de éste a la vida personal, familiar y ciudadana. El derecho a la educación tal como lo establece nuestra Constitución Política “todo nicaragüense tiene derecho a la educación y a la cultura” (art. 58) se concentra en el aprender a ser plenamente humanos insertados activamente en la vida e historia de nuestro país con el fin, no de repetirlo, sino de transformarlo.

A este respecto es importante retomar la concepción que sobre los Derechos Humanos estableció la Conferencia Mundial de Naciones Unidas (Viena 1993).

Esta Conferencia reafirmó el carácter indivisible e interdependiente de los Derechos Humanos. En su Declaración final afirmó que los derechos

económicos, sociales y culturales (DESC), que incluyen la educación, la salud, la vivienda, la alimentación, el trabajo, o el ingreso, deben ser considerados del mismo nivel de importancia que los derechos civiles y políticos y por tanto obligar a los gobiernos y a quienes detentan el poder económico y político, a todos los niveles, a respetar y proteger estos derechos.

Cada uno de esos derechos posee sus características, ámbitos de acción y alcance. El derecho a la educación se completa con el derecho al aprendizaje entendido este en toda su amplitud y aplicación.

30 de abril de 2006

### **El derecho al aprendizaje permanente**

Juan B. Arrien, Ph.D.

Cada vez con mayor seguridad se defiende como fundamental el derecho de toda persona a su educación. La escuela es apenas el espacio-tiempo donde se empieza a cumplir con este derecho. El verdadero espacio-tiempo de la educación es la vida misma. Esta educación sin fronteras aporta otra dimensión al derecho a educarse, se trata del derecho, no a cualquier educación, sino a una buena educación, cuya cualidad intrínseca se debe expresar y realizar en los aprendizajes relevantes y útiles para la realización de cada persona en su dimensión individual y como miembro de una comunidad, sociedad, es decir, de un ciudadano de calidad. Esta trayectoria nos conduce a profundizar aún más el sentido y ámbito del derecho a la educación en cuanto que este derecho acompaña a la persona a lo largo de toda su vida es decir, se convierte en derecho a la educación permanente.

Hoy en día el derecho a la educación es no sólo el derecho al aprendizaje sino el derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida o aprendizaje permanente. Es la tesis teóricamente indiscutible del Informe Delors bajo el título “La educación encierra un tesoro” (UNESCO, 1996), tesis que en nuestro tiempo tiene un sólido fundamento.

Estamos en una era de crecimiento exponencial de la información y el conocimiento en todos los campos y de diversificación sin precedentes de los espacios, medios y lenguajes para la producción, circulación y uso de la información y el conocimiento. El nuevo orden económico globalizado

exige renovar las miradas, los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes personales y sociales para comprender, enfrentar y superar los problemas y aprovechar las posibilidades de estos nuevos escenarios. En este contexto de notable ampliación de lugares y herramientas para aprender, incluyendo las modernas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), surge el *aprendizaje a lo largo de toda la vida* como una necesidad y un principio rector de la sociedad del siglo XXI, llamada “sociedad del conocimiento”, según la UNESCO.

Nunca estuvo tan cerca y a la vez tan lejos la posibilidad del aprendizaje permanente para todos: cerca para quienes pueden acceder a los múltiples espacios y recursos contemporáneos de aprendizaje, lejos para la inmensa mayoría que no tiene acceso a ellos, ni siquiera al sistema escolar y al libro. En plena “sociedad de la información”, la brecha –de información, de conocimiento, de educación– se agranda entre ricos y pobres.

La pobreza es la línea divisoria que excluye a grandes mayorías de la sociedad de la información y del conocimiento.

El *aprendizaje a lo largo de toda la vida o aprendizaje permanente* reconoce dos dimensiones interrelacionadas y la necesidad de potenciar y articular ambas: (a) que aprendemos a lo *largo* de la vida (desde el nacimiento hasta la muerte), y (b) que aprendemos a lo *ancho* de la vida (en todos los espacios, siendo el sistema escolar apenas uno de ellos).

**Aprendizaje permanente y aprendizaje de jóvenes y adultos.** A pesar de que la edad adulta es la más larga en la vida de una persona, ésta ha sido despreciada en términos educativos, bajo el supuesto de que “la infancia es la mejor (si no la única) edad para aprender”. Por ello, a la comunidad vinculada a la educación de jóvenes y adultos (EDJA) le ha tocado defenderla desde la educación no-formal, la educación continua y, en general, el más allá de la “edad escolar”.

En verdad, para los fines del aprendizaje y en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida, existen múltiples oportunidades educativas. Por otra parte, la propia tradición de la Educación Popular destaca su impacto (personal, familiar, comunitario, social, político) en dimensiones tales como la concienciación y el empoderamiento, la participación y la organización comunitaria, la emancipación y la transformación social.

**Aprendizaje permanente y primera infancia.** No existe solamente un “*después* del sistema escolar” –en el que tiende a centrarse la educación de jóvenes y adultos – sino también un “*antes* del sistema escolar”. La primera infancia es un período de aprendizajes esenciales y la familia continúa siendo el primer gran laboratorio formativo en la vida de las personas. La educación inicial es educación para la vida, no simplemente educación pre-escolar, en el sentido de preparatoria para la escuela, que es en lo que se ha convertido en la mayoría de países y pensada como una estrategia para ayudar a los niños y niñas pobres a “reducir el riesgo de fracaso escolar” (sic). Precisamente, en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida se encuentran y potencian mutuamente los niños pequeños (*pre-escolares*, desde la óptica escolar) y las personas adultas (*post-escolares*, desde esa misma óptica), los dos grupos más discriminados, precisamente por estar ubicados en los extremos del espectro vital y del sistema formal. Aquí se da el marco propicio para desarrollar una nueva propuesta de educación inclusiva, capaz de romper con la edad como factor de discriminación, promover el aprendizaje intergeneracional y volver a juntar lo que nunca debió separarse: la educación y el aprendizaje de la familia como unidad, de hijos y padres, nietos y abuelos.

**Aprendizaje permanente y TIC.** Con todos los riesgos que ya se advierten y debaten, las TIC pueden ser aliados importantes para el aprendizaje de niños, jóvenes y adultos y de los propios docentes. Telecentros, infocentros, cabinas telemáticas y comunitarias y diversas formas de *cyber cafés* populares en los que interactúan aprendices y usuarios de todas las edades, no sólo en zonas urbanas, sino cada vez más en semi-urbanas y semi-rurales, vienen multiplicándose y popularizándose, generando nuevos espacios, modos y lenguajes de encuentro entre personas de todas las edades y prestándose para variados usos personales y sociales.

La educación-aprendizaje a lo largo de toda la vida, entraña una concepción de persona en permanente perfeccionamiento, porque la persona es y se va haciendo día a día al ritmo de su vida.

07 de mayo de 2007

## Hacia la Comunidad de Aprendizaje

Juan B. Arrien, Ph.D.

Abrir la escuela a la comunidad y a la sociedad es una vieja aspiración. Hoy, dicha aspiración ha pasado a ser una realidad y una necesidad a) **Realidad** porque la escuela en nuestros países está asumiendo funciones compensatorias (complemento nutricional, mochilas con materiales educativos, gastos de mantenimiento de la escuela, diversas formas de sumar recursos, etc. es decir, luchando por subsistir en sociedades económicas y socialmente injustas, b) **Necesidad** porque se han diversificado los medios y espacios de aprendizaje fuera de la escuela.

En lugar de aislarse la escuela necesita más que nunca definir su especificidad (seguir siendo escuela) pero abriéndose a la comunidad y a la sociedad, como centro de aprendizaje comunitario y motor del desarrollo local.

Es indispensable vincular escuela-familia, comunidad. Es aquí donde resulta útil activar un concepto articulador y con un fuerte potencial transformador como el de **comunidad de aprendizaje**, concepto que viene tomando vida por ejemplo en varias comunidades del Vicariato de Bluefields y en municipios del norte del país sustentados en las mesas educativas municipales.

El concepto y realización de una comunidad de aprendizaje se nutre de un razonamiento muy simple:

Toda persona tiene algo que aprender y algo que enseñar. Toda comunidad humana tiene problemas y necesidades, pero también tiene saberes, capacidades y recursos que a menudo no son valorados, ni siquiera reconocidos, como tales. Se trata, en primer lugar, de identificar los *haberes* de la propia comunidad. Para ello se requiere identificar lo que se sabe y lo que se tiene en la comunidad, quién sabe qué y qué puede enseñar a cambio de qué, qué potencial hay de trabajo voluntario o de trueque de recursos o saberes, qué espacios existen que no están siendo utilizados o que están siendo mal aprovechados (parques, plazas, iglesias, edificios abandonados, escuelas cerradas o usadas a medio tiempo, terrenos baldíos, etc.), qué está haciéndose de manera descoordinada y pudiera coordinarse, quiénes están trabajando en lo mismo, quiénes resultan complementarios.

Con el término Comunidad de Aprendizaje nos referimos a una comunidad humana organizada dentro de una determinada área o *territorio* (barrio, pueblo, ciudad, municipio, etc.) que asume un compromiso colectivo con el aprendizaje a fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos – niños, jóvenes y adultos– y, a través de ello, potenciar el desarrollo personal, familiar y comunitario. Una comunidad que valora el aprendizaje, aprovecha y sincroniza todos los recursos y potencialidades disponibles en esa comunidad, convirtiendo la educación en una *necesidad* de todos –en tanto útil y relevante para la vida– y en una *tarea* de todos asumida de manera solidaria.

Recordemos que antes de la organización del sistema escolar existía una fluida transmisión intergeneracional del saber como lo demuestran nuestras comunidades indígenas o que en el contexto del desarrollo del modelo escolar prevalecen formas efectivas de transmitir saberes y destrezas como observamos por ejemplo en la artesanía de nuestros pueblos.

### Una efectiva comunidad de aprendizaje valora, articula e involucra a:

**todos los sujetos de aprendizaje:** niños/as, jóvenes y adultos con necesidades básicas de aprendizaje insatisfechas;

**todos los potenciales educadores:** niños/as, jóvenes y adultos, padres de familia, estudiantes y profesores, educadores y promotores comunitarios, comunicadores, profesionales, maestros y aprendices, trabajadores sociales, funcionarios públicos, desempleados y jubilados, personas mayores, ciudadanos en general;

**todos los medios y modalidades de aprendizaje:** educación y formación/capacitación; educación formal, no-formal e informal; aprendizaje entre pares y aprendizaje inter-generacional; aprendizaje presencial y a distancia; aprendizaje autodirigido y experiencial; aprendizaje en tiempo real y a través de medios virtuales;

**todas las necesidades básicas (“sectores”):** vivienda, salud, nutrición, educación, producción, trabajo, servicios sociales, seguridad, medio ambiente, sanidad, etc.;

**todas las organizaciones:** públicas y privadas operando en o vinculadas a la comunidad: familias, sistema escolar (desde el pre-escolar hasta la educación superior), entidades gubernamentales y no-gubernamentales, medios de

comunicación, gremios y sindicatos de trabajadores, mujeres, jóvenes, etc., y otras de carácter social, étnico, religioso, cívico y filantrópico.

### Una efectiva Comunidad de Aprendizaje:

- Está organizada en torno a una comunidad humana ubicada en un área geográfica determinada (caserío, pueblo, barrio, ciudad, cantón, municipio, red escolar, etc.)
- Asume que toda comunidad humana organizada posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje, los cuales requieren ser identificados, valorados, desarrollados y articulados para garantizar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todos los miembros de la comunidad.
- Adjudica al Estado/gobierno un papel de apoyo fundamental y un rol compensatorio en favor de las comunidades más desfavorecidas.
- Adopta una *visión amplia de la educación* y ubica el *aprendizaje* en el centro, incluyendo todos los espacios de educación, formación/capacitación y aprendizaje que existen en la comunidad (sistema escolar, bibliotecas, centros comunitarios, casas comunales, talleres, iglesias, museos, medios de comunicación, carteleros, cines, teatros, canchas deportivas, parques, telecentros, cabinas informáticas, etc.).
- Concede gran valor al *aprendizaje inter-generacional* y al *aprendizaje entre pares*. En particular, destaca el potencial educativo de los jóvenes y de las personas mayores.
- Se fundamenta y apoya en la *solidaridad*, la *cooperación* y las *alianzas* entre familia y escuela, educación escolar y extraescolar, educación y cultura/salud/trabajo/producción, instituciones públicas y privadas.
- Acepta y aprovecha la *diversidad*, reconociendo que cada comunidad tiene recursos, necesidades y realidades específicas y, por tanto, que cada comunidad requiere apropiarse del problema, e identificar y desarrollar sus propias estrategias.
- Muestra la importancia de *desarrollar sistemas de aprendizaje* generados y creados a nivel local, basados en la cooperación y la sinergia de esfuerzos.
- Trabaja con *grupos e instituciones, relaciones y redes*, antes que con personas aisladas.

Cfr. Tórres Rosa María “12 Tesis para el Cambio Educativo”. Quito, Ecuador, 2005.

14 de mayo de 2006

### Investigación-Acción-Desarrollo Un proceso de transformación

Juan B. Arrien, Ph.D.

En reunión del reciente Foro sobre **Investigación-acción-desarrollo** organizado por la Asociación para la investigación del Desarrollo Sostenible de las Segovias y realizado en Managua los días 24 y 25 de mayo, resumí mi exposición resaltando cinco ideas principales.

- a. El pensamiento y el conocimiento científico representan **la más alta expresión de la capacidad humana** para interpretarse a sí mismo e impulsar el desarrollo y el bienestar de la gente y de la Humanidad. La historia de la Humanidad es también la historia del pensamiento humano y de sus creaciones en función de comprender mejor y de actuar mejor sobre los fenómenos que afectan a los pueblos y cómo aprovecharlos para mejorar la calidad de vida de las personas que resume el sentido y alcance del desarrollo.

En este sentido toda iniciativa que apuesta por el desarrollo humano activa la interacción creativa de las ciencias humanas, sociales, naturales y culturales, es decir, activa todo el potencial humano que se nutre de la investigación y se reafirma con la constatación de hechos y de resultados iterativos que orientan el devenir del ser humano, hacia su autoafirmación, su autonomía creativa y su desarrollo.

- b. La revolución del pensamiento está animada por una tensión entre la preeminencia de un saber parcelado, dividido, inacabado e incompleto de todo conocimiento y el desafío de convertirlo en pensamiento científico basado en **la interdisciplinariedad como principio y categoría científica** que se construye sobre todo con la investigación. El pensamiento científico es el garante para un mundo en cambio permanente, es el ancla que sostiene la revolución del pensamiento y hace avanzar a las ciencias en el entendido que a través de ellas se impulsa el desarrollo del ser humano en el que toma fuerza de manera inseparable la ética del desarrollo científico y el poder de las ciencias en beneficio y bienestar de las personas.

Cualquier ruta hacia el desarrollo se encuentra con la necesidad de fundamentarlo en un sólido pensamiento científico y en expresiones y métodos diversos a través de los cuales ayuda a que la ruta llegue al desarrollo. Este es el caso de la investigación-acción con la mirada puesta en el desarrollo.

- c. La investigación-acción se mueve en la lógica de la **interacción interdisciplinar** al organizar e intervenir desde distintos momentos, disciplinas y visiones sobre una parcela de la realidad social para su transformación en dirección al desarrollo provocando simultáneamente la transformación y desarrollo de los actores que participan en ella. La planificación, acción, observación, reflexión compartidas hacia la realidad y desde la realidad (ida y vuelta) genera nuevas formas de impulsar un desarrollo social también compartido y con fundamento científico. La investigación-acción aporta a la investigación la dinámica que le relaciona, ubica e incide en la realidad a fin de transformarla. Se trata de una sinergia especial puesto que **van de la mano el impacto sobre un pedazo de la realidad social y sobre el crecimiento personal de los actores vinculados con ese pedazo de la realidad en transformación**. No hay cambio, ni verdadera transformación de la realidad sin el cambio y transformación simultánea del sujeto que actúa sobre ella. He aquí una nueva veta de la participación. Esta es no sólo acción compartida de los actores, es también acción que sintetiza o une el desarrollo de un aspecto de la vida social y el de los propios actores que son parte de esa vida social.

**La investigación-acción es pues una investigación eminentemente participativa y colaboradora** que surge frente a un problema sobre el que actuar y que se presenta en forma de una preocupación que reta al compromiso social y en último término al desarrollo. Se intenta descubrir ante ese problema qué se puede hacer y cómo se puede hacer apoyado en el manejo científico de los mecanismos que deben intervenir en esa acción dentro del ámbito científico de la investigación.

- d. El proceso que continúa en forma de cambio transformador, pasa por la apropiación del proceso y de su impacto por parte de la comunidad, la que será necesario preparar para garantizar el desarrollo. Por eso resulta muy importante que un proceso de investigación-acción-desarrollo, apunte a la creación de una verdadera **comunidad de aprendizaje** activando su inteligencia, saberes y haberes en torno al desarrollo que

debe comenzar por el despliegue de las capacidades y compromisos de la propia comunidad. En este sentido una investigación-acción efectiva debiera asumir como preocupación temática inherente a su carácter propio convertir la investigación acción en un proceso de **creación de una comunidad de aprendizaje** o sujeto de su propio desarrollo

- e. Una verdadera investigación-acción-desarrollo constituye un proceso que debe **sistematizarse** por cuanto recrea la experiencia creadora vivida por el grupo, somete al grupo a un ejercicio crítico-reflexivo de su propia experiencia, desentraña la fuerza desatada en la experiencia compartida y releva las formas de incidencia en los resultados con el aprendizaje de cambio vivido en los propios actores. Todo ello puede convertir la experiencia en algo **replicable** por otros grupos y sobre todo convierte o **puede convertir la experiencia y la práctica en teoría o pensamiento científico que fundamentara el conocimiento científico desde la investigación-acción-desarrollo**.

28 de mayo de 2006

### La Investigación-Acción, fuente efectiva de innovación pedagógica

Rafael Lucio Gil Ph. D.

Recientemente un grupo de maestros y maestras de nueve departamentos del país, que forman parte de las estructuras de coordinación departamental del Movimiento Pedagógico Nacional, han participado en el Curso de Postgrado *"Fortalecimiento de capacidades pedagógicas y de liderazgo"* impartido por IDEUCA, en cuyo contexto realizaron y presentaron un total de 12 trabajos de Investigación-Acción sobre temáticas de su interés, íntimamente ligadas a la práctica pedagógica que realizan.

Una de las perspectivas de la investigación educativa que tiene mayor actualidad es la cualitativa, en la que caben una variedad de perspectivas, entre las que sobresale por su importancia y aplicaciones, la Investigación-Acción. Tradicionalmente, y aún hoy, suele ser una práctica en nuestro país, que los investigadores externos al centro educativo realicen investigaciones relativas a la problemática que maestros y maestras experimentan en sus aulas. Tales investigaciones, en las que los maestros y maestras no se sienten implicados

más que como simples objetos de indagación, han resultado muy poco productivas en los países para que ellos logren realizar cambios significativos en sus prácticas. Es habitual que el investigador externo realice estas investigaciones con poco conocimiento del contexto del centro educativo, limitándose a comunicar los resultados a los maestros para que los pongan en práctica, en tanto el investigador no se siente comprometido en su aplicación ni logra determinar con objetividad las causas de los problemas investigados. Esta realidad está siendo superada en los países, en la medida que se prepara a los educadores en los métodos y técnicas propios de la Investigación-Acción, de manera que sean ellos mismos sujetos y objetos de investigación. De esta forma, en la medida que maestros y maestras se involucran como investigadores de su propia práctica, se comprometen en la realización de cambios importantes en sus prácticas, motivándose a introducir innovaciones pedagógicas. Este proceso presupone cambios importantes en el rol de los educadores:

- De ser meros instrumentos para la innovación se convierten en sujetos creativos y comprometidos con la transformación de sus prácticas pedagógicas.
- De percibirse como simples correas de transmisión para poner en la práctica los hallazgos investigativos de agentes externos, aprenden a tomar iniciativas en aquellos problemas que logran detectar en sus prácticas.
- En tanto la investigación externa no desarrolla ninguna capacidad en ellos, la I-A contribuye a provocar procesos profundos de reflexión crítica sobre su práctica, único argumento para que los educadores se decidan a desplegar compromisos conscientes y militantes con la educación.
- Los procesos recurrentes de I-A ayudan a superar visiones terminales de la Investigación Educativa, al convertir la Investigación en un proceso constante y sistemático de aprendizaje y de innovación.
- En tanto los educadores se convierten en sujetos protagonistas de la Investigación, los centros educativos toman iniciativas en un contexto de autonomía escolar real para transformar la educación y mejorar la calidad.
- De esta forma, cambia la lógica tradicional en la que los procesos de reforma y cambio educativo de los centros provienen del MECD central, por otra lógica en la que son los centros educativos quienes despliegan capacidad e iniciativa para realizar los cambios, con el consiguiente apoyo y facilitación de las estructuras centrales del sistema educativo.

Esta experiencia vivida en la que fueron expuestos los resultados de estas investigaciones realizadas por los propios maestros y maestras participantes evidenció, además de lo dicho, que los maestros y las maestras:

- En la medida que investigan sus concepciones y prácticas en el aula, desarrollan capacidad para transformar sus ideas y actuaciones pedagógicas.
- Al desplegar capacidades para la introspección crítica, desarrollan competencias para visualizar nuevas formas de pensar y hacer la educación.
- En un medio educativo descentralizado despliegan potencialidades para alcanzar un desempeño autónomo y creativo.
- Al compartir sus experiencias investigativas, logran que otros colegas participen y se interesen en aplicar estrategias de Investigación-Acción.
- Al hacer partícipes a la comunidad educativa de sus hallazgos, fortalecen la capacidad del centro para transformar sus modelos de gestión pedagógica e institucional y gestionar aprendizajes de más calidad.

Entre las temáticas que tuvieron mayores preferencias de parte de varios equipos de investigación sobresale la preocupación por dos problemas centrales que parecen afectar, no sólo a los centros involucrados, sino a la educación del país: **a) Las estrategias y técnicas que utilizan los estudiantes para realizar el estudio independiente comprendiendo lo que aprenden, y b) La comprensión lectora y la expresión oral y escrita.**

La indagación de ambas problemáticas pone de relieve un síntoma que afecta, por lo general, a la mayoría de los estudiantes que culminan su educación primaria y secundaria, y que también reflejan profesionales como los que visitan, cada día, nuestros hogares a través de los medios de comunicación. Un análisis superficial del discurso de los programas nacionales de los medios, pone en evidencia múltiples errores y deficiencias en la expresión oral y escrita, cuyo contenido sirve, por desgracia, de modelo negativo a niños, jóvenes y adultos. Es muy posible que la mayoría de los problemas de aprendizaje que manifiestan muchos estudiantes en todos los niveles educativos se relacionan con estos dos problemas investigados, en tanto no han recibido una *sólida formación básica práctica en ortografía, redacción y escritura*, déficit que de no llenarse en la edad y nivel correspondientes, lo arrastrarán a lo largo de su vida sin llegar nunca a superarlo. Fácilmente maestros y maestras se convierten en perfectos reproductores de estas deficiencias, cuando también

ellos han padecido los mismo vacíos en su formación. Como consecuencia de ello, difícilmente los estudiantes aplicarán estrategias y técnicas para un estudio eficiente, si en la escuela se dan por sabidas estas competencias. *Estos dos puntos claves deberían constituirse en dos pilares de la reflexión y acción del aparato educativo y del país entero. La preparación de los maestros en Investigación-Acción para combatir los problemas fundamentales de su práctica pedagógica, ha de constituir una tarea estratégica del sistema educativo. En la medida que transformemos la educación, se hará posible un desarrollo endógeno y sostenible.*

18 de junio de 2006

### **El poder educativo de los Medios de Comunicación**

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

En la última década, a partir de los acuerdos de la Cumbre Mundial de Educación para Todos (Jomtien1990; Dakar, 2000), el mundo ha ampliado y flexibilizado la concepción tradicional de la Educación, hasta el punto que la educación escolar es, apenas, una de las expresiones, la más organizada, de la educación, ampliándose la gama de expresiones educativas no formales e informales. En nuestro país, a partir de la propuesta realizada por el Foro Nacional de Educación a la Comisión de Educación, Cultura y Deportes de la Asamblea Nacional, la Ley General de Educación incorporó innovaciones importantes a este respecto, concibiendo el Sistema Educativo conformado por dos grandes subsistemas: el de Educación Escolar y el Extraescolar. Este planteamiento nace de la convicción concertada de que no es posible operar cambios sustantivos en la educación formal, sin tomar en cuenta la especificidad y aportes importantes que proporcionan a la educación la educación extraescolar en sus versiones no formal e informal.

**Limitaciones de la educación escolar:** La escuela es la institución mejor organizada y sistemática para promover la educación. No es casual que, quienes detentan el poder del país o aspiran a lograrlo, se muestran interesados en utilizarla para multiplicar sus intereses ideológicos y políticos. Aún así, se sabe que los niños y adolescentes utilizan más tiempo en contacto con los medios de comunicación, particularmente la TV, que el que emplean en su educación formal. Todo hace sentir que el fenómeno educativo supera, más allá de lo previsto, a la escuela. Nuevas formas y modalidades de educación

se han venido impulsando como respuesta a las necesidades que presenta el desarrollo económico, cultural y científico. Es así que, las modalidades educativas no formales, cobran cada vez mayor importancia. Prueba de ello son las múltiples e innovadoras muestras educativas que las Organizaciones No Gubernamentales – ONG´s – han desarrollado en el país, particularmente en los últimos veinte años. Por su parte, la educación informal, principalmente en manos de los medios de comunicación social, se ha convertido en este siglo de la comunicación y la información, en una de las posibilidades educativas con mayor reconocimiento de las Cumbres Internacionales de Educación y de especialistas en dinámica cultural y social en los países. Aún más, ha captado la atención de las mayores redes informáticas y comunicacionales globales, cruzadas por fuertes intereses económicos, ideológicos y culturales.

**Un poder mal aprovechado por la Educación Escolar:** La posición privilegiada que tienen los diversos medios de comunicación social, les proporciona un poder implícito, omnímodo y omnipresente, para penetrar con sus mensajes en las mentes de todos los nicaragüenses, especialmente de niños, niñas y adolescentes. Ante tales pretensiones de los medios, el país no cuenta con una política nacional de comunicación concertada que responda a un código de ética bien definido y regulado y se exprese en una agenda consensuada destinada no sólo a informar a la población, sino sobre todo a orientarla con un carácter educativo. Como consecuencia prevalece, en la práctica, una perspectiva dirigida a explotar al máximo los intereses económicos y publicitarios, en perjuicio del cometido educativo y ético que tienen encomendado. Este poder sin reservas con posibilidades casi infinitas de penetrar y casi determinar las conciencias, el espíritu, los valores y conocimientos de los más jóvenes, hace de los medios de comunicación e informáticos armas de doble filo, que caminan con vida propia, sin restricciones y en total incomunicación con la educación formal.

Es bien sabido que más del 70% de los aprendizajes más significativos que adquieren nuestros niños, niñas y adolescentes, provienen de su contacto diario prolongado con los medios de comunicación. Esta cultura de la imagen posee un carácter no interactivo, por lo que propicia la asimilación pasiva e irreflexiva de visiones y representaciones que los más jóvenes adoptan con suma facilidad, sin juicio analítico y crítico alguno. A sabiendas de esta realidad, nuestra escuela, organizada con patrones propios del siglo pasado, descuida las posibilidades educativas de los medios de comunicación, reduciendo sus ámbitos de comunicación a las palabras y dictados de los profesores y profesoras en las aulas. Limita así, la eficiencia en el aprendizaje, desmotivando

a los alumnos familiarizados con los códigos comunicacionales del siglo XXI. Pierde, así, la escuela, la empatía necesaria para conectar con los intereses que tienen los jóvenes, por lo que no desarrollan capacidades imprescindibles que les ayuden a tener un contacto reflexivo y crítico con el mensaje cotidiano de los medios. El perfil de sus mensajes suele estar desprovisto de solidez cultural y de valores humanos fundamentales, mostrando más bien la adulación, la violencia física y verbal, la suplantación del derecho humano a la privacidad, la mentira, la calumnia y acusaciones infundadas, presididas por el sensacionalismo y falta de direccionalidad educativa y ética. De esta forma, convierten los medios en fines, ubicando la corrupción, que aseguran denunciar, en sus venas más profundas.

**Un poder que es necesario capitalizar** con algunas pistas para caminar:

- *Se hace necesario concertar un código de ética estrechamente vinculado a los principios y derechos educativos más fundamentales.*
- *Es preciso elaborar una agenda de contenidos de los medios con fines educativos, de manera que se puedan optimizar sus potencialidades en coordinación con la educación formal.*
- *Finalmente, es hora de que la escuela elabore una propuesta de estrategias de enseñanza-aprendizaje que posibiliten optimizar los recursos y programas de comunicación, para fortalecer la motivación del estudiantado hacia el aprendizaje.*

9 de julio de 2006

### **La creatividad, una aspiración pedagógica**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
I.D.E.U.C.A.

La pedagogía actual se realiza en gran medida en la creatividad. Casi todos los programas de estudios incluyen expresamente entre sus objetivos, estimular y desarrollar en los alumnos “la creatividad”, “el pensamiento creativo”, “la actitud creativa”. Sin embargo, ninguno de ellos explica lo que se entiende por creatividad ni cómo se pretende lograr dicho objetivo.

Pero ¿Es que se puede enseñar la creatividad? Para ello parece necesario tener, al menos, una idea aproximada de lo que es la creatividad?.

La Pedagoga Rosa María Tórres aporta la siguiente definición: “es el conjunto de capacidades y disposiciones que hacen que una persona produzca con frecuencia productos creativos”.

La creatividad se manifiesta de maneras diferentes en ámbitos como la pintura, literatura, música, ciencia, deporte, saberes prácticos, etc.

La creatividad pues no es sólo producto de la inteligencia, la creatividad se desarrolla cuando las capacidades y disposiciones naturales de una persona encuentran condiciones favorables que las sacuden, liberan y orientan.

En este ámbito es donde se mueve la pedagogía fundamentada en las teorías del constructivismo. Es posible que no se pueda enseñar la creatividad, pero sí se pueden incentivar las capacidades y disposiciones que tiene cada persona para determinadas manifestaciones de la vida humana.

Por esta razón conviene hacer propios algunos aspectos de la pedagogía moderna a fin de que educador y educando conformen y construyan una unidad pedagógica activa que propicie la creatividad de ambos.

Como se sabe, en la pedagogía moderna, el educando es el sujeto activo de su propio desarrollo y es quien, en cierto modo, determina la calidad de su aprendizaje.

Según esto el proceso educativo propicia en el educando la oportunidad de desplegar y autodesarrollar sus capacidades, su desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y ético.

El estudiante como todo ser humano desde su nacimiento y en interacción con el mundo cultural y social, con el saber cotidiano en el que nace y se desarrolla, elabora representaciones sobre sí mismo, sobre la sociedad y sobre la naturaleza, representaciones que se articulan en estructuras conceptuales metodológicas y actitudinales. El aprendizaje pues se orienta por el método de descubrimiento y construcción. El educando es incentivado en su potencialidad de aprender, facilitando el maestro las orientaciones y medios para que desarrolle su capacidad creativa.

De esta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje sugiere, problematiza, facilita nuevos caminos, estimula y acompaña el desarrollo del educando, lo



que genera un clima propicio para la iniciativa, originalidad, estilo propio y creatividad del educando.

Es decir, el educando empieza a construir su propio camino pedagógico porque desarrolla su capacidad de producir con rapidez y soltura ideas apropiadas, su capacidad de asociar ideas distintas, la capacidad para llegar a conclusiones sólidas a partir de una evidencia mínima, un estilo cognitivo particular, etc.

Lo anterior se completa con determinadas actitudes creativas como la predisposición hacia lo original, el juicio de valor sobre hechos, acontecimientos, etc. y el ejercicio del discernimiento, la crítica y su uso productivo.

En este clima favorable para impulsar la creatividad, el maestro puede convertirse en motor de la creatividad del alumno haciendo que éste se apropie de algunas estrategias como:

- Lluvia de ideas (asociadas rápidas con ideas variadas).
- transformaciones imaginativas (magnificar, minimizar, revertir, etc.).
- Reconocer atributos de cosas, personas, hechos.
- Someter supuestos a análisis (no aceptar nada como dado sin someterlo al propio análisis.
- Delimitar el problema a aspectos manejables.
- Buscar un nuevo punto de entrada (no atenerse a las soluciones rápidas, ni aceptar puntos de vista únicos).

Todo esto nos indica que si bien parece que no se puede enseñar la creatividad, la pedagogía moderna busca la mejora del pensamiento y la actitud creativa de los educandos.

Si en el proceso de enseñanza-aprendizaje se estimulan el sentido y gusto por lo original y lo propio, la autonomía, el pensamiento crítico, la actitud investigativa, la consideración de diversas alternativas antes de optar por una de ellas, el despliegue de la intuición y la imaginación, la independencia de criterio, etc., nos vamos acercando a la creatividad aunque ésta será siempre un atributo personal.

¿Está nuestro sistema educativo equipado y preparado para desarrollar en los alumnos la creatividad?.

¿Están concebidos y organizados los planes y programas de estudio, los textos y guías metodológicas, las clases, etc. para incentivar en alumnos y maestros la creatividad? Recordemos que la creatividad del maestro es el secreto pedagógico para incentivar la creatividad del alumno y que el mundo moderno es cada vez más un desafío a la creatividad.

07 de enero de 2007

### **La Solidaridad como valor pedagógico**

Juan B. Arrien, Ph.D.

Nicaragua ha sido tradicionalmente un país en el que la solidaridad ha sobresalido como una de sus características naturales.

La solidaridad es una actitud interna, con manifestaciones especiales mediante la cual una persona se convierte en disposición total y desinteresada a favor de los demás, hace de las necesidades o problemas de los demás algo suyo, convierte eso en algo suyo. No hablamos propiamente de caridad ni tampoco de ese amor altruista que acoge la necesidad ajena y la alivia con una intención religiosa como puede ser dar limosna o contribuir a alimentar a un grupo indigente.

La solidaridad es hacerse solidario con otra persona o grupo conformando con ella o el grupo una sólida unión que genera la permanente actitud de poner a disposición del otro aquello que en un momento o que en un período de tiempo necesita.

Pese a que en Nicaragua todavía está vigente una cultura de solidaridad, sobre ella parece haber caído una serie de interrogantes y una serie de desmentidos prácticos que pueden sugerir que esa cultura está siendo debilitada o incluso sepultada en algunos casos.

Se ha reducido el ámbito de las acciones solidarias, se ha debilitado la actitud de estar pendiente de los demás y ha disminuido el número de personas que hacen de la solidaridad una forma de vida.

Por eso conviene tener presente la **solidaridad como factor pedagógico**, puesto que representa todo aquello que una concepción pedagógica no puede

dejar de lado, que no puede evitar ni soslayar. La solidaridad aparece como un claro valor pedagógico porque su negación o desprecio constituiría una contradicción con el proceso de formación personal y social que desarrolla la acción educativa de una persona, un proceso educativo que privilegia las relaciones interpersonales horizontales y en las que todos aprenden a respetar, a aceptar y a interesarse por los demás, con un sentido humano compartido.

En términos de su valor pedagógico la solidaridad se entiende como la característica de la sociabilidad que inclina al ser humano a sentirse unido a sus semejantes y a la cooperación con ellos en causas beneficiosas para todos.

Sólo cuando las personas aprenden, a través de procesos educativos, a “ver”, “entender”, “sentir”, “sufrir”, “soñar”, “morir”, “vivir” por los demás, podemos hablar de una educación que empieza a transformar la vida y a volverla diferente de lo que es hoy en muchos casos.

La ausencia de esa capacidad de encuentro profundo con los semejantes no sólo es reflejo de procesos de vida y de educación distorsionados en los que se pretende mantener la injusticia, el hambre y la opresión de las mayorías, es también la causa de que la sociedad siga sin desarrollar una auténtica “cultura de derechos humanos, paz, justicia, democracia y desarrollo”.

La solidaridad, pues, puede entenderse como esa capacidad de encontrarnos con los demás y, sobre todo, de situarnos a la par y a favor de aquellos que sufren y son marginados de la decisión, de la participación y del goce de los bienes que construye la humanidad.

Educación para ello significa la adopción de un concepto educativo en el que educadores y educandos superan ver lo propio y cómodo para “lanzar la mirada” hacia todo aquello que está lejos, que es ajeno y que implica compromisos incómodos.

Por todo esto, la solidaridad no ha sido asumida como un concepto central en la pedagogía. Aunque la leamos en los discursos y documentos oficiales de educación, a la solidaridad aún no se le entiende ni se le valora pedagógicamente, con la profundidad que ella entraña y penetra.

Educación en la solidaridad representa no sólo ponernos a la par de los que necesitan algo sino también en contra de quienes representan y desarrollan

valores antagónicos a ella como la exclusión, la injusticia, el individualismo egoísta y recalcitrante.

En contextos como el nuestro, el valor pedagógico de la solidaridad tiene en frente componentes muy concretos y definidos, tiene en frente la sensibilización de niños, jóvenes y adultos a favor de sus semejantes atrapados por situaciones de pobreza, analfabetismo, de desamparo, niños de la calle... etc.

La solidaridad nos acerca a los demás, para que nos sientan próximos a sus preocupaciones y problemas y encuentren en nosotros cuotas concretas para contribuir a su solución.

Muy cerca de nosotros habrá, sin duda alguna, compañeros, compañeras, personas donde cabe y entra de lleno la capacidad de nuestra solidaridad, siempre que en nuestro proceso educativo hayamos aprovechado e interiorizado el valor pedagógico de la solidaridad. Un centro educativo debería ser el espacio libre por donde se expanda y mueva una permanente solidaridad, puesto que la educación es esencialmente solidaridad.

4 de febrero de 2007

### **III. EL CENTRO EDUCATIVO**

## **Frente a la pobreza en la escuela**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
I.D.E.U.C.A.

La pobreza atraviesa muchos espacios de nuestra realidad social. No es necesario insistir en datos y estadísticas cuando la vida cotidiana de muchos nicaragüenses dedica grandes esfuerzos desafiando a la sobrevivencia.

La pobreza es una realidad con múltiples causas conocidas y múltiples efectos también conocidos.

En esta ocasión quisiera reflexionar sobre cómo se enfrenta la pobreza cuando ésta atraviesa la escuela.

En el espacio concreto de cada escuela se establecen vínculos sociales que pueden ser tanto posibilitadores de mejores condiciones de vida como productores de carencias y por tanto limitaciones. Aunque de ordinario la balanza se inclina por las primeras, conviene no dar entrada alguna a las segundas.

En muchas de nuestras escuelas saltan a la vista demandas que exceden el cumplimiento de sus funciones específicas más concentradas en generar saberes relevantes para la vida pero sin descuidar aspectos derivados de la pobreza como son los componentes compensatorios muy relacionados con la alimentación (vaso de leche, la galleta nutritiva, etc.) y con la vestimenta (uniformes, mochilas escolares, etc.).

Si bien la escuela no puede quedar indiferente a situaciones propias de la presencia de la pobreza mediante políticas compensatorias, debe mantenerse alerta de caer en la satisfacción puntual de carencias materiales, pero perdiendo de vista la complejidad y profundidad del fenómeno de la pobreza y las consecuencias negativas que pueden tener en los fines de la educación cuando la pobreza se enfrenta en forma demasiado unilateral.

La forma usual de actuar en dar respuesta a necesidades puntuales y básicas está ya muy arraigada en nuestro medio. Muchos proyectos están destinados a satisfacer necesidades vinculadas a la alimentación, vestimenta e incluso a ciertas modalidades de ayuda económica . Estos proyectos surgen como

respuestas a las demandas de las propias comunidades en el contexto de políticas establecidas para garantizar el acceso y permanencia de muchos niños y niñas en las escuelas que atienden poblaciones pobres. Es parte de la gestión de la escuela y en ellos participan los docentes y la propia comunidad.

Las experiencias desarrolladas y generalizadas en este contexto nos conduce a reflexionar sobre dos aspectos: Por un lado la concepción de pobreza que subyace en las políticas compensatorias y por otro la vinculación escuela-comunidad.

Respecto al primer punto podemos señalar que estas políticas se sustentan en una visión de la pobreza vinculada de manera particular a las carencias materiales colindantes con la acción social con el riesgo de reforzar una forma de dependencia física y psíquica de quien recibe al quedar siempre a disposición de la discrecionalidad del que da. De este modo la escuela que debiera también preparar y potenciar a los estudiantes, docentes y la propia comunidad hacia acciones de promoción e inserción social, puede estar profundizando identidades “dependientes” y “demandantes” próximas a consolidar la “**cultura de la pobreza**” que instala al pobre en una condición naturalizada impidiéndole escapar de la misma.

En cuanto a las modalidades que asume la participación comunitaria, de ordinario las versiones usuales de los programas compensatorios no enfatizan la reivindicación de los saberes populares y su potenciación en la acción cooperativa escuela-comunidad.

Estos programas parecieran no capitalizar suficientemente los conocimientos de las propias comunidades dado que en su mayoría su participación se concentra en actividades de extensión escolar, la que en un altísimo porcentaje está a cargo de las madres, restando fuerza al trabajo en proyectos que involucren a la escuela con familias, movimientos asociativos, gestiones comunales, etc.

En determinadas situaciones la escuela debiera aprovechar la experiencias y formas de iniciativas y de conocimiento utilizadas por los pobres para sobrevivir su desempleo puesto que tales acciones incorporados a los contextos escolares podrían ser de mucha utilidad para crear desde la escuela iniciativas productivas, huertos escolares, etc.

La escuela atravesada por la pobreza tiene poco a poco que aprender a trascender la dependencia mecánica de los programas compensatorios para incursionar en iniciativas que la vinculen a comunidades productivas.

En todo caso diseñar la ruta para que la escuela desarrolle sus funciones esenciales es fácil, lo complicado es hacer su recorrido, sobre todo, cuando en él se interponen obstáculos como la pobreza. La pobreza que atraviesa la escuela seguirá demandando políticas compensatorias, pese a que la escuela está organizada para otros fines propios del proceso educativo de cada persona y del propio país.

8 de enero de 2006

### **La Escuela de Padres y Madres de Familia, factor de éxito para la Educación del país**

Rafael Lucio G. Ph. D.

Siempre se ha dicho que la educación de los hijos empieza en la familia. La escuela pretende ser su brazo extendido para potenciar, de manera bien organizada, la educación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

El núcleo familiar constituye, en este sentido, el principal resorte que debe proporcionar a los hijos e hijas, no sólo el bienestar y calidad de vida necesarios, sino y sobre todo, un espacio vivencial y modélico de actitudes y valores, y el soporte necesario para que quienes están estudiando en cualquiera de los niveles y modalidades educativas del país, logren el desarrollo cognitivo, afectivo y ético necesario. Los centros educativos tienen sentido, en tanto mantienen lazos de comunicación y amplia participación con padres y madres de familia, desarrollando así las sinergias imprescindibles para lograr hacer efectivos sus objetivos educativos.

De igual manera, padres y madres no lograrán educar adecuadamente a sus hijos, si no cuentan con la asistencia y apoyo de los educadores y educadoras que preparan a sus hijos en los centros educativos. Tal relación biunívoca resulta imprescindible para que las potencialidades que poseen ambas instancias, lleguen a desplegar con buena calidad su desempeño.

La Ley de Participación Educativa, en su esencia, ha de crear el marco legal propicio, precisamente, para que esta interacción educativa no sólo se logre dar, sino que, además, constituya un derecho y un deber de ambas partes.

En la medida que esta intercomunicación se logra dar, madres y /o padres de familia sienten reforzados sus propósitos, motivándose a desarrollar una acción educadora de mayor calidad y coherencia con la acción pedagógica y afectiva que sus hijos e hijas comparten en sus centros educativos.

Fruto de este contrato en el que ambas partes tienen responsabilidades, la actividad educativa, no sólo resulta más fácil, efectiva y compartida, sino que, a su vez, amplía y fortalece su mirada, integralidad y calidad.

En esta lógica, la Ley de Participación Educativa aún tiene por delante muchas fronteras que superar. De hecho, tanto su contenido como el que concreta su Reglamento, a pesar de las buenas intenciones que se proponen, reducen y formalizan excesivamente la participación e integración que han de tener los sujetos que participan en la educación.

Aún más, en el contacto sistemático que tenemos con directores y profesores, así como en resultados de Investigaciones que realiza el IDEUCA, se evidencia el elevado nivel de desconocimiento que el profesorado y las familias tienen de dicha Ley.

Es más, en diferentes partes del país se puede constatar, que directores y directoras de centros educativos prefieren no difundir suficientemente esta Ley, por las consecuencias que se puedan desprender de la participación e integración de la comunidad educativa en el quehacer educativo.

Tal lógica oculta cierto miedo e inseguridad para compartir responsabilidades, alimentando la creencia de que, en la medida que la comunidad educativo desconozca sus derechos, les “resultará más fácil” desempeñarse como directores sin crisis ni sobresaltos.

Por el contrario, conocemos dirigentes de centros educativos que han sabido interpretar la Ley, incluso más allá de sí misma, abriendo puertas y ventanas a la participación y toma de responsabilidades compartidas de la comunidad educativa.

Esta política, contrario a lo que el otro tipo de dirigentes piensa, les ha abierto posibilidades insospechadas para generar en sus centros nuevas formas de pensar y hacer educación con plena participación de maestros, maestras, estudiantes y padres/madres de familia. De esta forma, su autoridad no ha mermado, por el contrario se ha fortalecido, a la vez que ha transformado su rol tradicional por el de un liderazgo estratégico y facilitador, creando el clima psicosocial propicio que aliente una dinámica eminentemente colaborativa y constructiva.

Por su parte, las reformas educativas que despliegan sus políticas curriculares hacia los centros educativos, se harán efectivas, en tanto la comunidad educativa en su conjunto asuma las responsabilidades que le corresponden a cada uno de los sectores que la integran.

En este sentido, los cambios en el enfoque de la educación, en los contenidos y competencias de aprendizaje y en las metodologías, no se harán efectivos mientras los padres y madres de familia no logren insertarse, comprender y asumir las responsabilidades que les corresponden con la calidad requerida. En este sentido, experiencias que vienen desarrollando algunos centros educativos que han conformado la Escuela de Padres de Familia, constituyen un factor de éxito digno de ser transferido hacia otros centros.

Estas experiencias exitosas apuestan a que los padres/madres de familia, no sean simples objetos de información, sino que, por el contrario, se les ayude a comprender, asumir y actuar en consecuencia con las políticas curriculares y los cambios pedagógicos correspondientes más allá de los muros escolares.

Esta nueva estrategia se hace aún más urgente, en tanto la mayoría de padres y madres del país que encomiendan la educación de sus hijos a las escuelas públicas, poseen un nivel cultural limitado y viven en situación de pobreza. Mayor razón para incorporarlos en la dinámica educativa, *brindándoles las ayudas que requieren para que logren comprender y apoyar a sus hijos e hijas de forma pertinente en el estudio y la realización de tareas escolares*, a la vez que logran desarrollar una mirada más amplia y exigente de las implicaciones que ha de tener una educación de calidad para sus hijos. Sin esta colaboración pertinente y de calidad de padres y madres, en vano serán todos los esfuerzos de las instituciones educativas para mejorar el nivel de calidad de los aprendizajes.

19 de marzo de 2006

## La educación más allá de la escuela

Juan B. Arrien, Ph.D.

La palabra educación es muy amplia y diversa pero se reduce usualmente a la educación escolar. Asimismo sistema escolar y sistema educativo suelen utilizarse como equivalentes. Se trata de un modo de pensar cuyas raíces constituyen ya una estructura cultural social.

Cuando en el Foro Nacional de Educación (2005) se planteó considerar a lo extraescolar parte intrínseca del Sistema Educativo Nacional, la propuesta despertó cierta sorpresa e incluso vacilación al toparse con la dificultad de encontrar un engranaje apropiado de lo escolar y lo extraescolar, sobre todo, en la perspectiva de su gestión articulada y de activar un criterio adecuado para la acreditación.

En la Ley General de Educación, aprobada en lo general sólo se hacía referencia a lo escolar con la consecuencia lógica de que esta ley sea una Ley General de Educación Formal escolar.

Parece que mediante gestiones adicionales la propuesta del Foro Nacional de Educación será aceptada y según la ley el sistema educativo estará integrado por lo escolar (formal) y lo extraescolar (no formal e informal).

Lo anterior evidencia nuestra afirmación inicial: Educación se asume como lo escolar y el sistema educativo como el sistema escolar, lo que extrañaría una visión **escuela-céntrica de la educación**, visión que tiene profundas raíces históricas y culturales.

Hagamos un breve recorrido de ejemplos:

**Derecho a la educación:** El *derecho a la educación* suele entenderse como derecho a la escuela, centrado en la matrícula escolar concentrada principalmente en la infancia. No obstante, tanto derecho a la educación tiene un niño o niña como un joven o una persona adulta dentro o fuera del sistema escolar, a cualquier edad.

**Analfabetismo, escolaridad y conocimiento:** La tradicional y equivocada asociación entre analfabetismo e ignorancia resulta de otro error: asociar

*escolaridad* con *conocimiento*. La escuela garantiza ciertos conocimientos y aprendizajes pero no puede catalogarse de ignorante y de falta de conocimiento a quien nunca haya ido a la escuela. La vida sigue siendo la gran maestra.

**Estadísticas educativas:** Las estadísticas oficiales, a nivel nacional e internacional, siguen centradas en la educación escolarizada. La educación no-formal, la educación a distancia y otras ofertas y procesos educativos realizados en contextos no escolares siguen prácticamente fuera de los circuitos estadísticos, a pesar de que ésta es una necesidad reconocida desde hace tiempo por las agencias dedicadas a elaborar estadísticas (UNESCO, UIS, Banco Mundial).

**Índice de Educación:** El Índice de Educación, parte del Índice de Desarrollo Humano (IDH), se refiere únicamente a la educación formal. En el caso de los países en desarrollo se reduce a dos indicadores: la tasa combinada de matrícula en los diversos niveles del sistema escolar y la tasa de alfabetización. Como es evidente, el nivel de conocimientos de una persona y de un país no se limita a la educación formal, mucho menos a la matrícula y al índice de alfabetización.

**Reforma educativa y sistema escolar:** La “reforma educativa” suele ser una reforma escolar –pensada para modificar el sistema “oficial”, “formal”– y además *intra-escolar*, es decir, pensada desde la institución y la *oferta* escolar, con escasa atención a la *demand*a educativa –los alumnos, los padres de familia, la comunidad local, la sociedad nacional–, con su problemática, opiniones, expectativas y necesidades respecto de la educación.

**Reforma educativa y educación pública:** La política y la reforma educativa tienden a ocuparse exclusivamente del sistema escolar *público*, asumiéndose que éste es el que frecuentan los pobres y el único que requiere mejorarse (dejándose afuera la educación privada, una buena porción de la cual también es de mala calidad y también atiende a sectores pobres). Al centrarse la reforma educativa en la educación pública estatal se pierde la noción de *sistema escolar*, se instala la idea de que la educación pública es mala y la privada buena y se refuerzan muchos estereotipos y dicotomías que no corresponden a la realidad. Por lo demás, no es posible desarrollar un proyecto educativo nacional prestando atención únicamente a una parte del sistema escolar y a una parte de la población, sin afectar las relaciones y el sentido común contruidos en torno a lo educativo por el conjunto de la sociedad.

Abrir el sistema escolar al contacto con el mundo exterior, construyendo puentes con otros sistemas de aprendizaje, es esencial para el propio fortalecimiento de la educación escolar y para delimitar mejor el papel específico que le toca asumir a ésta hoy, en cada contexto y en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es —siempre fue por múltiples razones— imposible pedirle al sistema escolar que resuelva todas las necesidades de aprendizaje de las personas.

Lo cierto es que el campo educativo se ha ampliado notablemente dejando atrás a la Institución escolar como la alternativa obligada del aprendizaje, aunque para la gran mayoría de la población siga siendo la escuela su opción más asequible.

Una visión ampliada y diversificada de lo educativo con una propuesta inclusiva que conjuga todas las edades y diversos medios de aprendizaje y desarrollo personal necesita romper con el marco de referencia basado en esquemas binarios del tipo dentro/fuera de la escuela, educación formal/no formal, curricular/extracurricular, niños/adultos, familia-escuela, escuela-entorno, presencial a distancia.

La educación es un proceso integrador de múltiples formas y experiencias, ajena a las dicotomías que desvirtúan su naturaleza y su intrínseca relación el ser humano.

26 de marzo de 2006

### **La Autonomía Escolar: de las promesas a las malas palabras (Primera Parte)**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

El Ministerio de Educación del tercer Gobierno de la etapa neoliberal de nuestra historia (1990-2006), a escasos cuatro meses de hacer valijas, está reflexionando sobre los *logros y desafíos* del modelo de desconcentración administrativo-financiero conocido como Autonomía Escolar, inaugurado para su pilotaje y experimentación en 1993 y generalizado en 1996 para la mayoría de las escuelas primarias y secundarias del país.

Como todo artefacto comercial que busca cautivar las mentes y estimular las necesidades de sus compradores, el modelo que se imponía vino precedido de múltiples formas de propaganda a través de panfletos, hojas volantes, medios de comunicación y hasta en los costados exteriores de los autobuses que se entregaron a los centros educativos, que cumplirían el rol de vitrinas para que directores de escuelas y dirigentes de padres y madres de familia, llegaran a ver los beneficios que traía consigo aquella novedad.

### **1. Las promesas**

Una apretada síntesis de las consignas que presidían la oferta, entre muchas, eran las siguientes:

- *más recursos financieros para las escuelas*, pues al haber mayor control sobre los gastos de parte de los padres de familia, esto provocaría ahorro de recursos los que podrían utilizarse para ser invertidos en el desarrollo del centro educativo y principalmente en mejorar el sueldo de los maestros. Este proceso debería servir también como efecto de demostración, a fin de estimular a los padres y madres de familia para que ellos ofrecieran un mayor apoyo financiero a las escuelas;
- *más eficacia*, porque al involucrar a los padres y madres de familia en la vida de las escuelas, se elevaría la capacidad administrativa de los sistemas escolares, lo que elevaría la ampliación de la matrícula y la reducción del abandono escolar;
- *más eficiencia* en el uso de los recursos, resultados del control sobre entradas y salidas del dinero que enviaría el Ministerio de Educación a las unidades educativas.
- *más beneficios para los maestros* a través de la implantación del concepto de *cuotas voluntarias* y de la realización de actividades orientadas a recaudar dinero;
- *más democracia*, porque elevaría la participación de los actores educativos en los asuntos de las instituciones educativas y su destino;
- *más calidad educativa*, pues padres y madres de familia participarían en el desarrollo del currículum, contextualizando los programas de estudio de



acuerdo a las características locales, lo que provocaría mayores niveles de relevancia y pertinencia de los aprendizajes.

## 2. El modelo en los papeles

El cambio que se ofrecía era subyugante: por un lado todo el poder de decisión se trasladaba a las escuelas (padres y madres de familia, maestros y estudiantes), e igual, se trasladaban suficientes recursos financieros (dinero constante y sonante) para pagar todos los bienes y servicios necesarios para el funcionamiento del centro educativo. En suma: independencia plena (autonomía) y plata para cubrir las mil y una necesidades de los empobrecidos centros educativos de la educación pública del país.

Antes de 1993, es decir, durante toda la historia de la educación nicaragüense antes de 1993, todos los pagos necesarios para el funcionamiento de las escuelas públicas estaban centralizadamente en manos del Ministerio de Educación. El sueldo, el seguro social, vacaciones, zonajes, títulos, etc., todo venía mensualmente en el cheque de los educadores. El pago de mantenimiento de edificios y la ampliación de la planta física. Los materiales educativos, libros de texto y equipos. El pago de servicios básicos de agua, energía, teléfono. El sueldo de personal auxiliar de apoyo para la limpieza y seguridad de los centros. Todo. La educación era un derecho social y el estado tenía la obligación de financiarlo. Todo. Los padres de familia, no tenían ninguna obligación financiera por la educación de sus hijos.

A partir de 1993, todas las contrataciones, nombramientos y pagos, que antes realizaba el Ministerio de Educación de manera centralizada, comenzaron a hacerlo las propias instituciones educativas, con base a dos mecanismos: (a) la constitución y funcionamiento de los llamados Consejos Directivos Escolares, integrados por representantes de los padres de familia, maestros, estudiantes y el director(a) que asumirían la dirección de las escuelas, de acuerdo a sus intereses y necesidades, y (b) la transferencia mensual de parte del Ministerio de Educación, de una determinada cantidad de dinero, calculada de acuerdo a una fórmula aritmética y multiplicada según el número de alumnos de cada centro educativo, igual a la lógica y enfoque de “financiamiento a la demanda” del modelo de las “subvenciones chilenas”.

En el año 2002, la Asamblea Nacional aprobó la Ley de Participación Educativa, estatuto jurídico que venía a legalizar el proceso de autonomía escolar establecido en el país sin ninguna Ley de respaldo en 1993. Esta Ley

establece las funciones que deben cumplir los Consejos Directivos Escolares respecto a contratación o despido de docentes y directores; la promoción de los maestros; los sobresueldos de acuerdo a la disponibilidad de recursos; la distribución del presupuesto y asignación de recursos del centro educativo y decisiones sobre horarios y la compra de textos; y a partir del 2002, en algunos departamentos del pacífico, comenzaron a elaborarse los llamados Planes de Desarrollo Escolar, que se espera den coherencia y dirección a la actividad educativa.

En los papeles todo aparecía y aparece coherente, lógico y casi perfecto. Cada color, rasgo o atributo estaba y está en su lugar. ¿Entonces, porqué para muchos padres de familia, maestros, organizaciones no gubernamentales y aún para la Procuraduría de los Derechos Humanos de la Niñez y la Adolescencia, la palabra autonomía escolar es una mala palabra?. ¿Será pura oposición ideológica y partidista, o habrán motivos de fondo para esta percepción?. En el artículo del próximo domingo, presentaremos algunos de esos motivos.

16 de julio de 2006

## Una mala palabra llamada Autonomía Escolar (Segunda Parte)

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

En artículo del domingo pasado se presentó al lector interesado en las cuestiones educativas de nuestro país, las promesas y el diseño del modelo administrativo conocido como Autonomía Escolar. En esta oportunidad, nos referimos a algunos de los ámbitos sobre los cuales, producto de sus vacíos, inconsistencias y ocultos propósitos, se han centrado las críticas de investigadores y especialistas del tema educativo, y en especial de las malas palabras de maestros y padres y madres de familia en contra del modelo en cuestión.

### ¿Descentralización o desconcentración?

En aquellos días, hace trece años, la autonomía escolar fue presentada como un original y novedoso modelo de descentralización de la educación. Posteriormente, entre 1993 y 2006, en los documentos oficiales del Ministerio

de Educación sobre este tema, se insiste reiteradamente en identificar a esta función como de descentralización. No obstante, cuando se observan de cerca, pieza por pieza, las prácticas de la institución educativa bajo el régimen de autonomía escolar, y analíticamente se separan las referidas a los ámbitos sustantivos curriculares referidos a la misión de cada centro, de las de los ámbitos y procesos administrativos de apoyo, es posible concluir que la Autonomía Escolar en Nicaragua ha sido más un proceso de *desconcentración* de responsabilidades que de una real y legítima descentralización, en tanto la dependencia que los centros educativos bajo el régimen autonómico, han tenido, tienen y continúan teniendo respecto al MECD, fue y es muy grande.

Más aún, cuando se profundiza en el análisis, se comprueba que la Autonomía Escolar, no sólo es un modelo de desconcentración vulgar, común y corriente, sino que también, esa desconcentración no cubre todos los ámbitos sustantivos y administrativos de la vida de la institución escolar, sino que solamente los procesos administrativos, y de los procesos administrativos (planificación, organización, gestión, evaluación y control), solamente la variable financiera. Esto expresa que en rigor la Autonomía Escolar, no es ni más ni menos, que un modelo de *desconcentración financiera del Presupuesto Nacional de la educación*, desde la sede central del Ministerio de Educación hacia los centros educativos.

La desconcentración financiera del presupuesto educativo, siendo un proceso técnico y metodológico, aplicado a un país con el ochenta por ciento de pobreza, ha tenido consecuencias políticas y sociales de gran envergadura, las que se expresan en el traslado a los padres y madres de familia, de la responsabilidad del estado respecto a la educación de sus hijos, negando flagrantemente el derecho a la educación, a las nuevas generaciones de nicaragüenses.

### Algunas preguntas para desentrañar el proceso

Pregunta No. 1: *¿Cómo ha operado y opera este proceso?* En artículo del domingo 15 de julio pasado, afirmamos que uno de los mecanismos de la Autonomía Escolar era la transferencia mensual de parte del Ministerio de Educación, de una determinada cantidad de dinero calculada de acuerdo a una fórmula aritmética y multiplicada según el número de alumnos de cada centro educativo, igual al modelo de las subvenciones chilenas.

Pregunta No. 2: *¿Y cuál es el problema, si las escuelas reciben las transferencias y con ese monto pagan el sueldo de los maestros y todos los bienes y servicios que las mismas necesitan para funcionar?* El problema es que de acuerdo a estudios de organismos independientes, el monto de las transferencias cubre apenas un promedio de entre un 70 y un 80 por ciento, de los montos que las instituciones educativas necesitan para funcionar adecuada y decentemente.

Pregunta No. 3: *¿Y qué hace el Gobierno de la República con ese 20 ó 30 por ciento que no le entrega mensualmente a las escuelas?* Ese monto mensual, que multiplicado por el número de centros educativos públicos que tiene el país debe ser muy grande, es probable que el gobierno lo utilice en el pago de la deuda interna a los banqueros y socios de clase de la coalición gobernante.

Pregunta No. 4: *¿Y cómo hacen los Consejos Directivos Escolares para completar ese 20 ó 30 por ciento, y poder pagar los bonos de los sobresueldos a los maestros y completar el pago de los bienes y servicios para el funcionamiento de los centros educativos?* Dependiendo de la creatividad de los miembros de los CDE, los mecanismos para la obtención de dinero podrían agruparse en tres conjuntos, a saber: a) las llamadas “cuotas voluntarias”, y (b) la venta de chucherías, bienes y servicios en las “pulperías escolares” y (c) la realización de múltiples actividades recaudatorias de dinero entre padres y madres de familia y la población del entorno del centro de estudios.

Respecto a cada uno de estos conjuntos de mecanismos, existen numerosas evidencias y estudios que desnudan la naturaleza profundamente antieducativa e irracional del modelo. Sobre las llamadas “cuotas voluntarias”, la Procuraduría Especial de la Niñez y la Adolescencia, ha publicado un Informe con el título de El Pupitre Vacío, en el cual se descubren las múltiples maneras acerca de cómo las escuelas cobran a las familias por sus servicios, vulnerando el derecho universal a la educación en nuestro país. Acerca de las “pulperías escolares”, estas funcionan como entes especializados del mercado al menudeo; ahí hay de todo lo que una clientela de niños y adolescentes (y adultos, las maestras) podrían comprar. Desde caramelos y lapiceros, hasta toallas sanitarias. En Sébaco en las escuelas públicas se cierran las llaves del agua potable a las diez de la mañana, para obligar a los niños a comprar agua helada en bolsitas en las pulperías de los centros de estudio. Sobre las “actividades recaudatorias”, estas van desde los “viernes locos”, las rifas semanales, las verbenas de los sábados chiquitos, hasta los paseos por metrocentro y la plaza-inter. En Boaco, me contaba una maestra, que en una escuela, bajan y suben notas a los alumnos en matemáticas, según estos vayan o no vayan al paseo quincenal

por el cual deben pagar hasta cincuenta córdobas, lo que afecta la calidad de la educación y el presupuesto de las empobrecidas familias.

En múltiples oportunidades, quien escribe, ha escuchado de parte de maestros y padres de familias, múltiples adjetivos calificativos cargados de impotencia, (malas palabras) dirigidos al modelo y sus promotores. Al parecer en el Ministerio de Educación y el Banco Mundial, contradictoriamente, sólo escuchan elogios y aplausos. Una maestra de Tola-Rivas, me decía recientemente, que la Autonomía Escolar es como al Servicio Militar obligatorio de los ochenta, ya que en los dos procesos, se matan a los niños y los jóvenes, la diferencia es que con la Autonomía Escolar, se mata, día a día, a pellizcos, quitándole el pan de las manos a los pobres.

23 de julio de 2006

### Aproximaciones a una Sociología de la Autonomía Escolar

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Cuando en una organización social, jurídica e históricamente estructurada, como los centros educativos escolares, se realizan recurrentemente actividades sancionadas por la convención como correctas y deseables, poco a poco, sin que nadie se lo proponga, van adquiriendo autonomía respecto a la voluntad de los actores sociales y se van convirtiendo en acciones necesarias para su funcionamiento y existencia provocando su legitimidad e institucionalización.

La educación nicaragüense es un libro abierto para observar este proceso, ya que si se comparan los perfiles curriculares y administrativos de las escuelas de las tres educaciones nicaragüenses de los últimos cuarenta años, es posible diferenciar los componentes estructurales característicos que identifican a cada una de ellas. Pasemos revista: *la Educación Desarrollista* del período somocista de los setenta, influenciada por la Alianza Para el Progreso y caracterizada por la exclusión y el 53 por ciento de la población mayor de catorce años analfabeta; *la Educación Popular* de los años ochenta, influenciada por el flujo de la Revolución Sandinista y caracterizada por la masividad, el patriotismo y la gratuidad de la educación en todos los Niveles, Ciclos y Modalidades, y *la Educación Neoliberal* de los últimos diez y seis años a partir

de 1990, determinada por los mandatos globales del mercado, propio de este régimen social y caracterizada por la exclusión y la preminencia y centralidad del dinero y de las relaciones mercantiles en las relaciones sociales escolares.

En este orden, cada una de estas tres educaciones, en sus respectivos momentos fueron creando sus propios valores, normas, rutinas y principios, hasta ir, día a día, legitimando, cristalizando e institucionalizando sus componentes estructurales, culturales y axiológicos.

Para el caso de la educación en el actual período neoliberal, ésta ha forjado sus propios mecanismos, valores y patrones de comportamiento, tanto a lo interno de los centros educativos, como respecto a las relaciones entre estos y las familias con hijos matriculados en los mismos. Era obvio, igual que en la sociedad revolucionaria de los ochenta, no se dejó ningún espacio cultural en donde promover, sembrar y cultivar los valores y principios patrióticos y populares ligados a los intereses de la población empobrecida; en la sociedad neoliberal ha pasado igual, y si en este régimen el mercado es el mecanismo que rige y ordena el comportamiento social, la escuela que es lugar para reproducir los valores dominantes y formar los recursos humanos para que el mercado funcione, también ha sido espacio para convertir las relaciones sociales en relaciones mercantiles. De esta manera, el cobro mensual en las escuelas mediante el mecanismo de las llamadas “cuotas voluntarias”, la forja y desarrollo de las “pulperías escolares” y la creación de múltiples “actividades recaudatorias” de dinero en las escuelas, son procesos sistémicos absolutamente coherentes y lógicos con los procesos de compra-venta que se construyen y desarrollan multiplicados en centros comerciales, plazas, calles y avenidas y en el mercado formal e informal de las ciudades, conformando el corazón del régimen social conocido como neoliberalismo

Para el análisis sociológico de la escuela, este hecho lógico y natural, no tendría nada de extraño, si no fuese que el mismo tiene consecuencias negativas de gran envergadura tanto para el goce pleno del derecho a la educación de parte de la niñez y la juventud empobrecida, como para la función educativa y formativa de las escuelas y la profesión docente en Nicaragua.

Expliquemos mejor estas relaciones: la educación pública nicaragüense, igual que en casi todos los países empobrecidos del mundo, es al tipo de educación al que acceden los hijos e hijas de las familias en situación de pobreza. En Nicaragua, el 43 por ciento de estas familias sobreviven con un dólar, equivalente a diez y siete córdobas con cincuenta centavos diarios. Esto

dice, que cualquier tipo de “cuota voluntaria” mensual por la educación de sus hijos para este tipo de familias, es un mecanismo directo de exclusión y segmentación escolar, y de negación explícita y sin eufemismo, del derecho a la educación, lo que violenta el artículo 121 de la Constitución Política de la República de Nicaragua y el Artículo 16 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. El cobro en las escuelas para completar el sueldo de los maestros y pagar los servicios que no paga el gobierno de la república a las escuelas públicas del país, significa un doble impuesto y una fuente de mayor empobrecimiento de la empobrecida familia nicaragüense. El cobro en la educación pública en Nicaragua, es un hábito perverso y dañino para la formación de niños y niñas, pues su incumplimiento es motivo de sanciones a los educandos, convirtiendo a la educación en un sistema expulsivo y no atractivo para importantes segmentos de la infancia y la adolescencia. Lo más grave del caso es que, muchas veces, el cobro se liga a valoraciones del conocimiento, y a puntajes calificativos que nada tienen que ver con el aprendizaje, la creación de hábitos, valores, actitudes y virtudes de la niñez, sino todo lo contrario, la formación de antivalores basados en que se puede aprender comprando y se obtienen valores y conocimientos mediante el pago de dinero.

En el año 2002, con la aprobación de la Ley de Participación Educativa se buscó reducir el énfasis financiero del modelo procurando definir las funciones de los Consejos Directivos como mecanismos de Participación de la comunidad educativa, no obstante, los elementos perniciosos del modelo centrados en el dinero y el mercado, tenían casi diez años de haberse instalado como un cáncer maligno en las entrañas de las relaciones sociales escolares, institucionalizándose con tal fuerza, que en lugar de desaparecer o bajar su tono, pronto se adaptaron, mimetizaron y asimilaron a la normativa prevista en la Ley, provocando que las “cuotas voluntarias”, “las pulperías” y las “actividades recaudatorias”, renacieran como hongos legales con nuevos bríos y nuevas justificaciones en las prácticas escolares del país.

Pero si la implantación del modelo financiero de la Autonomía Escolar en Nicaragua ha tenido un impacto negativo muy grande para las familias y las instituciones educativas escolares, igual o peor ha sido para la profesión magisterial, en tanto la relación maestro – estudiante, en muchos casos, ha pasado a ser una relación mercantil, según la cual, los maestros se han convertido en los cobradores de las “cuotas voluntarias” de sus propios alumnos, porque de ellas depende su aumento salarial mensual. Si el maestro no cobra la mensualidad, simplemente no recibe sobresueldo. Así, junto a

enseñar matemáticas y normas de comportamiento ciudadano, los maestros y maestras, tienen que asumir cuotas importantes respecto a la responsabilidad institucional de conseguir dinero para sí mismos, o para el pago de los servicios del centro educativo no cubierto por la transferencia gubernamental.

30 de julio de 2006

## **La Autonomía Escolar y la corrupción en las escuelas**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Como se explicara en artículo anterior, la cantidad de dinero que el Gobierno de la República entrega mensualmente a los centros educativos públicos a manera de transferencia, al ser calculada según el número de estudiantes y no de las necesidades de cada centro según su realidad concreta y determinada, no es suficiente para satisfacer las mismas, lo que les obliga a cobrar por sus servicios y realizar un conjunto de actividades y gestiones orientadas a conseguir dinero con el propósito de darles solución. Siendo lo anterior un doble atropello, tanto en contra del Derecho a la Educación en Nicaragua y de los publicitados programas gubernamentales para reducir la pobreza de más del ochenta por ciento de la población nicaragüense, como en contra de la propia función pedagógica y axiológica de los centros educativos escolares, al ser asimiladas y subsumidas a las más elementales maneras y modos del mercado, la introducción del dinero y el afán de lucro y ganancia a los aposentos de los recintos escolares, trajo consigo a su hermana gemela, indetenible, avasallante e incontrolable: la corrupción.

### **1. Las estadísticas a cambio de dinero**

En el proceso mensual de transferir dinero del Ministerio de Educación a las escuelas, durante muchos años ha permitido a un sector de maestros(as) directores(as) y Consejos Directivos Escolares, aumentar o reducir dolosamente los datos de matrícula o abandono escolar de los estudiantes, que se informan mensualmente a la oficina correspondiente a cambio de obtener mayores ingresos. Entre mayor cantidad de estudiantes son informados, más dinero mensual se recibe. Así para una escuela rural o urbana, para dos, para diez, para cien, para muchas escuelas del país. Un país, quizá el único del mundo, en el que es imposible saber con certeza cuántos alumnos están

matriculados en el sistema escolar y cuántos abandonan (desertan) la escuela mensualmente.

Recientemente el Ministro de Educación Miguel Ángel García, destapó las mentiras del fraude en que encubrieran al modelo de Autonomía Escolar sus colegas en los años noventa, afirmando que “de 1997 a 1998, la matrícula aumentó en 50 mil alumnos, que es el tope máximo que podemos tener por año, pero de repente, en 1999 aumentó a más de 90 mil. ¿cómo?, se preguntó el Ministro, “es imposible que aumente en más de 90 mil muchachos”. “No me da miedo decir la verdad, presentar la realidad, porque si no sabemos la realidad, nunca vamos a corregir las cosas que están malas”. La verdad a que se refiere el Ministro, la explica así: “Entramos en el año 2005 y me encuentro con una cifra determinada de matrícula. Cambio la modalidad de las transferencias (con base en el número de estudiantes de los centros educativos), ejercitamos un mayor control sobre las escuelas y se nos baja la matrícula”. (El Nuevo Diario, martes 4 de julio 2006).

Esto obviamente contradice y desnuda una de las falacias más publicitadas a nivel internacional de la Autonomía Escolar, como es el uso de las estadísticas para propagandizar una supuesta alta permanencia y bajo abandono escolar producto de las bondades del régimen autonómico.

## **2. Maestros fantasmas – escuelas fantasmas**

En abril del 2005, después de la huelga magisterial de febrero de ese año, cuando el Ministerio de Educación, obligado por la Confederación General de Trabajadores de la Educación de Nicaragua CGTEN-ANDEN, se dispusieron a la tarea de contar cuántos maestros estaban nombrados en el sistema escolar, se encontraron con sorpresas. Algunas de ellas fueron: en un buen número de escuelas era común y natural la existencia de “maestros fantasmas”, es decir, nombres de personas con cargos de maestros en las planillas de pago, que firmaban mensualmente el recibido, pero que no existían, eran nombres inventados, y el monto entregado, en algunos casos pasaba a engrosar los presupuestos escolares con la anuencia y permisividad de los Consejos Directivos, y en otros, pasaba a ser parte del presupuesto familiar de los beneficiarios. Hubo casos en que se encontraron, que no sólo habían maestros fantasmas, sino que también habían “escuelas fantasmas”, es decir, escuelas que no existían, existía la comarca de Estelí en que supuestamente funcionaba la escuela, pero ahí nunca había habido escuela.

En el proceso investigativo MECD-ANDEN también se encontraron muchos otros casos, en los que las principales víctimas eran los maestros. Se les contrataba por un período determinado, ellos trabajaban según contrato, pero a la hora del pago se les pagaba menos. Como contracara de este proceso, en el medio escolar es común escuchar, de maestros que reprueban estudiantes para darles clases extraordinarias y cobrar por ese servicio, lo que fácilmente induce a pensar que el éxito, los conocimientos y los aprendizajes se pueden comprar con dinero y no a base de esfuerzo y sacrificio personal.

## **3. De tal sociedad, tal escuela**

Si se toma en cuenta que toda esta intrincada madeja de “cuotas voluntarias”, “pulperías escolares”, quermeses, rifas, paseos, estadísticas infladas y maestros, estudiantes y hasta escuelas fantasmas, se da en el seno de la institución que la sociedad ha legitimado para educar y formar a las futuras generaciones de hombres y mujeres en valores sociales, morales y éticos, es obvio concluir que nuestra niñez y juventud, se está formando en ambientes de aprendizaje poco propicios para la conformación de una ciudadanía y un país fundado en el trabajo honrado, el juego limpio, las cuentas claras, el dinero bien habido y la transparencia que permitan pensar el futuro con optimismo.

Nicaragua, en la actual etapa de su historia, es escenario de múltiples modos y maneras de prácticas corruptas, tanto a nivel de la administración pública como de las empresas y la banca privada. Los datos son apabullantes: un expresidente de la república privado de libertad; dinero del estado financiando partidos políticos en épocas de elecciones, carreteras privadas, joyas para las esposas, tarjetas de crédito y hasta becas de los hijos de altos funcionarios públicos; bancos que quiebran y gobiernos que usan los impuestos cobrados a los ciudadanos para pagar deudas privadas. Este es el presente, pero el futuro amenaza ser peor si se recuerda que la escuela neoliberal de la autonomía escolar, en cuyas entrañas se sientan las bases del futuro del país, es parte del presente nacional antes descrito, por lo que es posible suponer, que existe una íntima relación de doble vía entre sociedad corrupta y escuela corrupta, y que la segunda funciona como mecanismo de reproducción de la primera de cara al futuro de nuestro desventurado país.

06 de agosto de 2006

## Todas las miradas hacia el Centro Educativo

Rafael Lucio Gil Ph. D.

El proceso educativo en la educación tiene posibilidad de desplegarse en el corazón del aparato escolar - el centro educativo. Pero cuando éste está herido de muerte, es preciso acudir pronto en su rescate; la hora ha llegado, la educación tiene urgencia y está en emergencia. El Plan Nacional de Educación 2001-2015 y el Foro Nacional de Educación 2006-2015 dejan claramente sentado, entre los Principios Fundamentales de la Educación, que el Centro Educativo es el espacio privilegiado en el que se lleva a cabo la enseñanza dirigida al logro de aprendizajes relevantes para los educandos y para el desarrollo del país. Es el lugar de encuentro de los sujetos sociales y pedagógicos. Es el lugar donde se fragua la semilla del desarrollo del país. En él se asienta el centro de convergencia de la participación social, de los padres y madres de familia en el quehacer educativo. Desde él, la actividad educativa cruza los muros escolares para insertarse en el quehacer ciudadano, en la problemática de salud, en la depredación ambiental del territorio, en fin, en los procesos de desarrollo de cada comunidad y municipio.

Pero esta declaración de principios, en las últimas décadas, ha sido trastocado, de manera que los escasos recursos presupuestarios que la Asamblea Nacional aprueba para la educación pública no superior, es desmesuradamente insuficiente para llenar, al menos básicamente, las necesidades que presentan los centros educativos. A ello hay que añadir la atención y destino de estos recursos educativos, que debiera ubicarse en los centros educativos como principal y único destino, alojándose por el contrario, más bien, en la burocracia creciente del nivel central del MECD y del INATEC. Como conclusión se ha desarrollado:

- Una clase tecnocrática que se siente y opera como prioridad educativa, y que desde el centro del sistema educativo se recrea y asfixia entre planes, informes y papeles que no llegan a ningún fin, más que a llenar los anaqueles de las direcciones y a justificar cargos.
- Buena parte de los recursos económicos del presupuesto y de proyectos de cooperación son absorbidos por esta burocracia, quedando los centros educativos al desamparo.
- Centros educativos, que debieran contar con los medios y recursos físicos y didácticos, quedan totalmente desprovistos hasta de lo más básico:

asientos, pintura, condiciones higiénicas y de seguridad, tiza, programas de asignatura, libros de texto, etc.

- Centros educativos sin condiciones higiénicas, agua y energía eléctrica.
- Centros educativos cuyos directores, bajo la “vista disimuladora” y cómplice de delegados, asesores y dirigentes máximos, han abusado del poder y exigido a los padres-madres de familia pagar el costo de la educación que el Estado no les provee.
- Maestros y maestras enviados a las aulas a cobrar aranceles, contraviniendo la esencia de su profesión educadora y en condiciones inhumanas de trabajo.

De esta forma, con gran descaro e inequidad, la actividad educativa que se ha de llevar a cabo en el centro educativo, y que ha de ocupar el lugar central en las preocupaciones y ocupaciones del sector educación, acaba siendo olvidada, obviada, incomprendida e incluso criticada por quienes, cómodamente ubicados en el centro de la tecnocracia educativa, han acabado asfixiando la posibilidad para que los centros educativos puedan realizar una auténtica labor educativa, contando con los recursos didácticos, técnicos y económicos indispensables. De nada sirve continuar criticando a los centros educativos y su bajo nivel de calidad, si éstos no cuentan con oportunidades indispensables que les permitan realizar su labor con la eficiencia y calidad que la sociedad demanda. Resulta fácil e irresponsable criticar o amenazar con el retiro al profesorado que no ha obtenido su titulación respectiva, cuando la institución educativa aún mantiene una profunda deuda con el sector, tanto en el pírrico salario que les depara, como en la falta de apoyo institucional que les brinda, para que logren acceder a la formación científica y pedagógica necesaria. Bueno es, sin embargo que, tras ofrecer la institución estas oportunidades y el apoyo efectivo para su formación, se evalúen los compromisos del magisterio con su perfeccionamiento científico pedagógico constante.

En este orden es de alabar la nueva disposición ministerial de centrar todos los esfuerzos para que los centros educativos lleguen a ser el foco de atención de la política educativa, con los recursos y la atención directa que ello demanda de las autoridades. Tal intención de desburocratizar el nivel central y las delegaciones departamentales y municipales, puede llegar a significar el *inicio de una nueva era educativa*, en la que el centro del sistema se funde con la periferia, de manera que se logren resolver los graves problemas educativos reales, que son los que ocurren en el centro educativo y a los que, desgraciadamente, al parecer, el sistema educativo y el país ya se había acostumbrado.

¡Qué bueno que el Sr. Ministro quiera dirigir la educación en contacto directo con los centros educativos, con los maestros, estudiantes y padres-madres de familia; Seguramente que este contacto directo, siempre que haya capacidad de escucha y diálogo, contribuirá a superar datos estadísticos e informes de resultados sobrevalorados y falseados; qué bueno que la sociedad conozca con claridad los problemas, logros y desafíos para que se involucre en su superación; qué bueno que el valor de la transparencia y honestidad con la realidad educativa de la administración educativa, sea compartido, apoyado y seguido por la sociedad misma. Es la única manera de superar un mal atávico del sistema educativo: la esquizofrenia o doble personalidad del aparato educativo que ha incentivado dos mundos que no se encuentran: uno virtual y mentiroso creado por la tecnocracia política del aparato educativo, y otro real, silenciado, asfixiado y empobrecido en el que viven los centros educativos.

Es preciso cambiar de raíz el corazón de los centros educativos, de manera que se conviertan, como lo afirma Deming, en “*auténticos sitios de aprendizaje*”. Que el personal directivo y docente centren su atención en la labor pedagógica y se abstengan de manejar recursos económicos. Que nadie se quede sin ser acogido en la escuela, que los padres y madres no tengan que sufragar la responsabilidad económica que le corresponde al Estado. Que los centros educativos reciban del Estado los recursos que necesitan para crear condiciones pedagógicas apropiadas para el aprendizaje. Ojalá que las instalaciones físicas de los centros se mejoren, amplíen y optimicen para dar acogida a todos los educandos. Seguramente muchos centros privados y estatales podrían cooperar para facilitar varios turnos en sus instalaciones. Es preciso avanzar con rapidez para crear un *Acuerdo Nacional* para garantizar el derecho a la educación a todos. Sin el concurso y colaboración de todas las organizaciones estatales, no gubernamentales, religiosas, empresariales, civiles, será imposible la *educación para todos*. Sin garantizar más plazas de maestros será imposible dar respuesta a esta avalancha educativa. Ojalá que lográramos un Estado, todo él, “*en estado de educación*”.

21 de enero de 2007

## Moralizar la Educación creando un nuevo Modelo de Centro Educativo

Rafael Lucio Gil Ph. D.

Desde el artículo anterior llamábamos la atención sobre el rol central que le corresponde jugar al centro educativo. La propuesta de políticas educativas tiene al centro educativo como eje de actuación y logro. Desde estas intencionalidades que se expresan en “*Más Educación*”, “*Mejor Educación*”, “*Otra Educación*” y “*Todas las Educaciones Articuladas*”, sólo la moralización de la educación puede dar sentido a estos desafíos.

Estas políticas, centradas en el *Derecho a la Educación*, van mucho más allá de la inclusión de las personas en edad escolar en el sistema; aspiran a que la educación que reciban sea diferente y proporcione al país las personas de calidad que necesita. Esta calidad se expresa en el desarrollo de capacidades y competencias más allá del mero adiestramiento (disfunción muy extendida en el discurso y práctica actuales); ellas deben invadir y recrear a la persona en su totalidad, desarrollando al máximo sus potencialidades espirituales, mentales y cívicas.

Por desgracia, un vacío que denota la investigación de las reformas educativas, indica la ausencia del componente de valores, con un enfoque reflexivo, crítico y transformador. En ellas, la educación en valores muestra enfoques inconsistentes, contradictorios e incluso atentatorios contra los valores más profundos que han de caracterizar a la persona humana. Esto quizás porque los modelos educativos que se propugnan, van destinados a fortalecer sistemas económico sociales injustos y excluyentes, lo que induce a que la formación en valores carezca de la autenticidad necesaria. Esto se pone de relieve en los currículos nacionales que agrupan contenidos a enseñar, excluyendo la educación en derechos, el desarrollo de la capacidad crítica y el cuestionamiento de las estructuras injustas; en el mejor de los casos, los esfuerzos quedan limitados al discurso sobre los valores pero sin consecuencias prácticas institucionales ni pedagógicas. Así, mientras los currículos incluyen como ejes transversales los valores, el “*currículum oculto*” (las prácticas, el ejemplo) de la institución y algunos maestros contradice los contenidos programáticos.

Las investigaciones han demostrado que los valores que perduran en la formación de los estudiantes, son aquellos que desarrollan motivados por las buenas prácticas institucionales y de sus maestros y maestras, y no por el discurso institucional ni las lecciones sobre valores.. Desde aquí el centro educativo transmite que *lo importante es triunfar en la sociedad sin importar los medios*. De esta forma, los valores se convierten en entes teóricos y abstractos, mientras los ejemplos que reciben en el centro educativo predicen exactamente lo contrario. Moralizar la educación desde el centro educativo exige, por tanto, desarrollar una *nueva cultura sobre los valores* de esta forma:

- Logrando, desde las estructuras centrales, medias y locales, una *coherencia exquisita entre el discurso, lo que se publica y lo que se hace, lo que se promete y lo que se cumple*. El engaño al que, al parecer, nos hemos acostumbrados en el sistema educativo, debe ser extirpado para dar sentido y coherencia a una educación en valores.
- Velando para que los proyectos de *organismos de cooperación* destinen el mayor monto posible a los beneficiarios de los centros educativos, evitando lo que se ha convertido en un pecaminoso antitestimonio institucional: el destino de elevados montos del financiamiento a alimentar la burocracia técnica. Controlar y evaluar con honestidad la utilización de los recursos y los resultados, reconociendo las limitaciones, vacíos e inconsistencias y corrigiendo lo que sea necesario.
- *Mostrando periódicamente a la sociedad el estado de la educación* con la transparencia debida, ubicando los problemas con claridad y emprendiendo la búsqueda conjunta de soluciones. Organizando un *sistema de información nacional* que supere las incongruencias y dualidades que ha venido teniendo la información estadística de los centros educativos en la que, frecuentemente, se ha mentido a la sociedad y al mundo.
- Tratar la contratación de los *cargos centrales y medios desde criterios de competencia, exigencia, honestidad, valores, vocación, claridad, calidad y logro de resultados*, reduciendo la estructura burocrática central y departamental, que facilite la interrelación entre las partes, la agilización de procesos apoyar al centro educativo, y mayor eficiencia en el sistema.
- Organizando un sistema de *evaluación al desempeño institucional* aplicable desde el más alto nivel hasta el nivel de aula, mediante el cual se valore

objetivamente el desempeño y eficiencia del aparato educativo, ubicando responsabilidades y removiendo al personal ineficiente.

- Enfocando todos los roles y acciones de directores, subdirectores y maestros/as hacia su *desempeño pedagógico activo, creativo e innovador*, alejándolos de manejos administrativos y financieros que hartó daño han causado a la educación.
- *Sanear los centros educativos con condiciones propicias* para que cumplan con su quehacer pedagógico, tanto en sus condiciones físicas y beneficio para la salud, de trabajo y estudio, como del material didáctico imprescindible para una educación de calidad. Garantizar plena cobertura sin atender a las condiciones, sería como un vuelo en el vacío.
- *Mantener comunicación directa* entre la autoridades centrales e intermedias y los centros educativos, dando respuesta rápidas y efectivas a los problemas que afectan la equidad, calidad y eficiencia de la educación.
- *Establecer los mecanismos y el seguimiento* debidos de manera que se corrijan los *casos de corrupción de centros* en que directores y personal docente imponen cuotas, aranceles, realizan evaluaciones sin criterios pedagógicos en las que los estudiantes pagan para obtener mejores calificaciones.
- Corregir de inmediato la estrategia utilizada por muchos centros autónomos que prefirieron contratar personal empírico y no a los graduados con el fin de economizar recursos, lo que ha castigado severamente la calidad de la educación.
- Impulsar en los centros educativos el desarrollo de las *competencias que contiene el currículum, con ejercitación práctica de los valores* correspondientes, y su aplicación por parte de dirigentes y maestros. El *Plan de Desarrollo Educativo* y el *Plan Curricular de Centro* deben convertirse en plataforma para proyectar los saberes a la comunidad, como entorno privilegiado para su cultivo a través de compromisos certeros en la lucha por vencer la pobreza y alcanzar el desarrollo.

28 de enero de 2007



## **El Valor Escuela**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Al Inicio del curso escolar 2007 reflexionamos sobre la institución “escuela”.

Además de su connotación directa como lugar donde en forma sistemática se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje del término y concepto “escuela” se derivan un sinnúmero de sentidos que la ubican como algo céntrico en la vida de las personas, de las familias y de la sociedad.

La vida ciudadana no tendría sentido sin la escuela. Todos tenemos una relación vital con ella. Ella recogió los primeros llantos de nuestra infancia, cuando nuestras madres se alejaban dejándonos en sus aulas, ella nos ayudó a crecer en edad y sabiduría para la vida, ella nos brindó las oportunidades de nuestras imperecederas amistades, ella se convierte en punto convergente de expectativas y derechos, ella, en definitiva es el espacio donde se sustenta el desarrollo de las personas y de la nación. La escuela es un imperativo humano y social, el encuentro sostenido de generaciones y la artífice principal de la historia y sentido de los pueblos.

Precisamente por concentrar y asegurar el fundamento de la vida ciudadana y nacional, la gente la mira con profunda esperanza, la primera gran esperanza de las familias y por tanto el primer gran reto social. De ahí que se la critique, sencillamente porque la queremos perfecta a la medida de las aspiraciones y derechos de la gente y porque para su rol educativo y pedagógico carga con limitaciones y deficiencias que se enfrentan a esas aspiraciones y derechos.

La escuela debiera ser una de las organizaciones más perfectas de la nación así como la base más sólida sobre la que se construye el sentido y desarrollo del país.

Esto significa que debemos aprender a mirar y valorar la escuela más allá de cuantas deficiencias la hacen vulnerable a la crítica por ser la estructura y la organización operativa de la educación nacional y de sus múltiples factores asociados.

La escuela está bien o mal porque es la expresión concreta de la educación en el más amplio de sus sentidos.

Con todo y sus limitaciones e incluso deterioro externo y en ocasiones también internos, con todos sus reconocidos defectos, la escuela, es decir, la escolarización sigue teniendo sentido y repercusiones importantes en la vida personal y social de la gente y consiguientemente del país.

Se trata de valorar el impacto de la educación escolar en el desarrollo de las capacidades de la gente, y de aprovechar al máximo el potencial de la institución escolar por cuanto la escuela pública tiene presencia viva en todo el territorio nacional y es la institución estatal que conserva una indiscutible legitimidad social.

Que se aprende poco, que podría aprenderse más, de mejor manera y en menor tiempo. Pero se aprende. Y entre todo lo irrelevante, se aprenden también cosas relevantes y substanciales para la vida cuya importancia y utilidad se perciben años después. Se aprenden actitudes, valores, conocimientos que conforman la personalidad de uno y que impulsan un rico proceso de maduración humana. Se aprende mucho más de lo que señalan las pruebas y los exámenes, mucho más de lo que estipulan los programas, las asignaturas o los ejes temáticos. Se aprende en el aula y en el contexto de la escuela, se aprende del profesor y del texto, de la relación con compañeros y amigos, se aprende de uno mismo.

La educación produce efectos imprevistos. De cierto autoritarismo, emana la necesidad del valor de la participación, del trato inadecuado se echa encima la necesidad de respetar a los demás, de la tarea cotidiana y dura de la escuela surgen la solidaridad, la cooperación, el afecto.

De esta manera se crece, y se madura en el enfrentamiento del problema, del esfuerzo, de la disciplina, de la constancia. Se aprende en contacto con la escuela, con el ambiente del aprendizaje y las relaciones sociales que en ella interactúan. La escuela es un lugar de socialización. Hacer amigos, comunicarse, compartir, jugar, intercambiar, es tanto o más importante en el proceso educativo global que saber matemáticas, lenguaje o inglés. Para muchos niños pobres y para la mayoría del sector rural la escuela representa su única posibilidad de encuentro y diversión con otros niños.

Adultos, sobre todo mujeres, encuentran en la clase de alfabetización o post-alfabetización una alternativa saludable de su rutina cotidiana, un espacio invaluable de comunicación interpersonal, de liberación y fortalecimiento de su autoestima.

Por otra parte, las personas que tienen contacto con la escolarización, modifican y desarrollan su manera de pensar y actuar, están abiertas a nuevas experiencias, participación en los problemas y responsabilidades cívicas, aspiración a mejorar en la vida y a impulsar la educación de los hijos, seguir con mayor interés los sucesos nacionales e internacionales.

Numerosos e importantes estudios han señalado la relación entre escolaridad de los padres –y de la madre en particular- y factores que afectan la salud, la educación y el desarrollo de los hijos lo que confirma la relación entre escolarización y los factores de desarrollo de un país.

Es verdad: La escuela tiene limitaciones y defectos pero su aporte es insustituible y de enorme impacto en la vida de un pueblo. Precisamente porque la escuela, principalmente la pública tiene un rol fundamental en la formación y desarrollo de la mayoría de la población, merece ser urgente y permanentemente atendida y renovada.

De ahí la importancia decisiva de realizar reformas que renueven la escuela, de ahí la urgencia de ir construyendo con participación del estado, de la sociedad civil y de la comunidad educativa **una escuela pública de calidad** que concuerde con el derecho y capacidades de todo nicaragüense.

11 de febrero de 2007

## La Autonomía Escolar: informe post mortem

Miguel De Castilla Urbina (\*)  
MINED

### 1. Las Promesas

Nicaragua, hasta inicios de los años noventa del siglo pasado, contaba con una administración escolar semicentralizada, dividida en ocho regiones escolares y encabezadas por delegados de los Ministros de Educación en cada región del país. A mediados de 1993, después de tres años (1990 – 1992), de acciones gubernamentales en contra de las organizaciones magisteriales, estudiantiles y de los padres y madres de familia para desmontar la herencia sandinista en el campo de la educación, el Gobierno de la República anunció la implantación de un modelo de descentralización de la educación sin precedentes, como era trasladar algunas de las potestades del Ministerio de Educación directamente a las escuelas, algunas de las cuales, tuvieron que ver con el financiamiento educativo.

Una apretada síntesis de las promesas que presidían la oferta, entre muchas, eran las siguientes:

- Más recursos financieros para las escuelas, pues al haber mayor control sobre los gastos de parte de los padres de familia, esto provocaría ahorro de recursos los que podrían utilizarse para ser invertidos en el desarrollo del centro educativo y principalmente en mejorar el sueldo de los maestros. Este proceso debería servir también como efecto de demostración, a fin de estimular a los padres y madres de familia para que ellos ofrecieran un mayor apoyo financiero a las escuelas.
- Más eficacia, porque al involucrar a los padres y madres de familia en la vida de las escuelas, se elevaría la capacidad administrativa de los sistemas escolares, lo que elevaría la ampliación de la matrícula y la reducción del abandono escolar. Más eficiencia en el uso de los recursos, resultados del

---

(\*) Ministro de Educación del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional.

control sobre entradas y salidas del dinero que enviaría el Ministerio de Educación a las unidades educativas.

- Más beneficios para los maestros a través de la implantación del concepto de cuotas voluntarias y de la realización de actividades orientadas a recaudar dinero. Más democracia, porque elevaría la participación de los actores educativos en los asuntos de las instituciones educativas y su destino. Más calidad educativa, pues padres y madres de familia participarían en el desarrollo del currículo, contextualizando los programas de estudio de acuerdo a las características locales, lo que provocaría mayores niveles de relevancia y pertinencia de los aprendizajes.

## 2. El Proceso Autonómico

De esta manera, a partir de 1993, todas las contrataciones, nombramientos y pagos al personal, que antes realizaba el Ministerio de Educación de manera centralizada, comenzaron a hacerlo las propias instituciones educativas, con base a dos mecanismos: **(a)** la constitución y funcionamiento de los llamados Consejos Directivos Escolares, integrados por representantes de los padres de familia, maestros, estudiantes y el director (a) que asumirían la dirección y administración financiera de las escuelas, de acuerdo a sus intereses y necesidades, y **(b)** la transferencia mensual de parte del Ministerio de Educación, de una determinada cantidad de dinero, calculada de acuerdo a una fórmula aritmética, y multiplicada según el número de alumnos de cada centro educativo, igual a la lógica y enfoque del “financiamiento a la demanda” del modelo de las “subvenciones chilenas”.

La desconcentración financiera del presupuesto educativo, poco a poco aplicado a un país con el ochenta por ciento de pobreza, tuvo consecuencias políticas y sociales de gran envergadura, las que se expresaron en el traslado a los padres y madres de familia, de la responsabilidad del estado respecto a la educación de sus hijos.

El reducido financiamiento mensual a los centros educativos de parte del estado y la consecuente búsqueda de dinero de parte de las autoridades escolares para el financiamiento de aquellos aspectos que quedaban desprotegidos, fue conformando paulatinamente una cultura organizacional característica de este tipo de escuelas, institucionalizando y dando como normal y hasta lógica y necesaria, la violación al principio constitucional de la gratuidad de

la educación y por ende al Derecho Humano a una educación de calidad, la introducción de elementos y procesos corruptos en los centros escolares.

## 3. ¡Se acabó el recreo...Vamos a clases!

No obstante, los promotores de semejante engendro, no contaban con que en el sistema de partidos políticos de Nicaragua, existía un partido que a través de su historia, había tenido como misión y razón de ser, la defensa de la población empobrecida, que es la que hacía uso de los servicios escolares públicos. Ese partido, era el Frente Sandinista de Liberación Nacional, y ganó las elecciones del 5 de noviembre pasado.

De esta manera, a menos de 24 horas de haber tomado posesión, el Gobierno de la Alianza Unida Nicaragua Triunfa mandó a poner punto final al proceso de privatización de la educación en un regular sector de las escuelas del país.

Los adversarios de esta medida han pregonado: que la medida no fue consultada con nadie lo que reflejaba un estilo “mandón” y autoritario, y que se eliminaban los aspectos positivos de la “autonomía”, como era la participación de los actores educativos en la vida de las escuelas.

Veamos una y otra objeción: uno, el modelo de autonomía escolar fue impuesto sin consultarlo con nadie en 1993, sin ninguna ley de respaldo. Se impuso y punto sin ninguna consulta ni consenso. Posteriormente múltiples estudios de organismos independientes han dado debida cuenta del desastre autonómico por los cobros en las escuelas.

Sobre que no habrá participación. De nuevo equivocados. Próximamente, por primera vez en Nicaragua y América Latina, el Proyecto del Currículo Básico Nacional y el Plan Operativo Anual del Ministerio de Educación, serán puestos en manos de las organizaciones de la sociedad civil para que éstas intervengan el currículum según sus objetivos, y para que, igual, todos y todas las que quieran se incorporen a las actividades del MINED, de cara al logro de una educación de calidad con todos, y para todos y en nuestro país.

Se acabó el recreo neoliberal...ahora vamos a construir la democracia participativa desde y con la educación.

25 de febrero de 2007

## **IV. EL SISTEMA EDUCATIVO NICARAGÜENSE**

## Reactivando el referente educativo nacional

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

El Foro Nacional de Educación cuya andadura inició el 27 de septiembre recién pasado, posee el aliento de convertirse en un espacio sostenido, a través de cuatro foros y mesas temáticas de concertación dedicados al análisis, discusión, acuerdos, compromisos y consensos a fin de construir un futuro claro y viable de la educación nacional. Ello implica encontrar soluciones efectivas para mejorar substancialmente la equidad, calidad y pertinencia de los procesos y resultados educativos en los distintos subsistemas y sus correspondientes niveles en el marco del Plan Nacional de Desarrollo (PND) teniendo al Plan Nacional de Educación 2001-2015 (PNE) como **referente** principal.

El término **referente** aplicado al Plan Nacional de Educación 2001-2015 tiene un significado abarcador, profundo y muy rico porque está atravesado por el eje de la participación, la concertación y el consenso de representantes de los tres subsistemas educativos, representantes de la Sociedad Civil en sus diferentes organizaciones, incluye las áreas programáticas donde se concentra y actúa el sistema nervioso de la educación nacional y define la direccionalidad estratégica de la ruta a seguir hacia los cambios educativos: “**Apuntalar los cambios profundos que necesita el sistema educativo; no se trata de hacer más de lo mismo ni hacer algo mejor de lo mismo, sino de hacer algo nuevo cuantitativa y cualitativamente mejor...**” (PNE, P. 41).

“El propósito del Plan es dotar al país de un **marco de referencia** para guiar los cambios en el sistema educativo, enfrentar los retos de la superación de la pobreza y fortalecer la modernización del Estado, a fin de contribuir al logro del desarrollo sostenible del país con mayor equidad” (PNE, P. 5).

De esta manera “el Plan Nacional de Educación 2001-2015, se concibe como un **Plan de Estado Nación** que persigue garantizar la permanencia, gobernabilidad y legitimidad de las políticas educativas para los próximos quince años y enmarcar los recursos internos y la ayuda internacional dentro del mismo”. (PNE, P. 5).

El Plan Nacional de Educación 2001-2015 por su naturaleza, sentido y finalidad se constituye pues en el **referente obligado** de cuantas iniciativas y esfuerzos se realicen para mejorar y modernizar la educación nacional.

Este es el caso del Foro Nacional de Educación acordado y convocado conjuntamente Gobierno y Consejo Nacional de Universidades (CNU) para “analizar y proponer soluciones a la problemática del sistema educativo y su vinculación con el desarrollo del país”, acuerdo que “ratifica que el diálogo es el mecanismo por excelencia para la superación de las diferencias y la solución de los conflictos”.

El Foro Nacional de Educación va a activar la fuerza original del Plan Nacional de Educación 2001-2015 y éste va a inyectar vida educativa al Foro Nacional de Educación, en un proceso preparatorio de decisiones que den como resultado una especie de **contrato educativo nacional**, serio y consensuado.

Pese a que en ocasiones el Plan Nacional de Educación 2001-2015 parecía caminar con cierta lentitud en la dinámica de sus aspiraciones, de hecho, en el fondo, siempre ha sido el referente que ha garantizado la intencionalidad y direccionalidad de las decisiones convertidas en políticas y éstas en impulsoras de la reforma educativa en marcha.

La letra del Plan Nacional de Educación parecía a veces palidecer, su palabra, disminuir de tono, pero su aliento y su espíritu han prevalecido en la ruta transformadora de la educación nacional.

Debido a lo anterior el Plan Nacional de Educación 2001-2015 es **el referente, el aliento y el guía** de un proceso sostenido de debate y diálogo nacional sobre la educación con el nombre de Foro Nacional de Educación.

9 de octubre de 2004

## Las Mesas del Foro Nacional de Educación

Juan B. Arrien, Ph. D.  
IDEUCA

Aunque Foro, es distinto al uso tradicional del término, referido a un encuentro de uno o más días en el que un grupo de personas se reúnen en torno a un tema o situación.

El Foro Nacional de Educación quiere acercarse al Foro en su versión romana. Se trata de un espacio sostenido de análisis, discusión, propuesta y concertación compartidos sobre la educación nacional. Espacio y tiempo conforman un continuum compuesto por cinco encuentros de concertación educativa conectados entre sí por mesas de trabajo que los sustentan. En ellas los comensales, entre 18 y 24 personas representativas de la educación y de la sociedad, hacen la mesas en la que se procesa la historia, contenido y sentido de elementos, aspectos y factores que han dado vida o están dando vida a la educación nacional en su devenir de innovaciones e involuciones, de éxitos y fracasos, pero que como educación requiere de cambios que la ubiquen como derecho fundamental concreto de todo nicaragüense y como base de la nacionalidad democrática y del desarrollo humano social y económico.

Son nueve las mesas y nueve los temas a procesar : 1. Cobertura y equidad de la educación, 2. Calidad y relevancia de los aprendizajes, 3. Estructura y articulación del sistema y los subsistemas, 4. Gestión educativa, 5. Condiciones dignas y formación permanente de los educadores, 6. Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo, 7. Educación técnica, 8. Evaluación y acreditación, 9. Educación en la Costa Caribe. Este proceso se desarrolla en espacios y tiempos definidos por cada mesa, de tres a seis reuniones entre Foro y Foro según la metodología flexible que orienta la ruta de trabajo a fin de llegar a una meta educativa nacional común de consenso en construcción.

Es un ejercicio, un quehacer novedoso, incluso original, aventurado. Miles de horas hombre/mujer dedicados a construir la educación sobre la que se edifique nuestra identidad, capacidad y realidad como nación. Miles de horas hombre/mujer que trenzan el hilo conductor de hacer viable una educación pertinente y de calidad con base en su plena equidad.

El Foro inició su aventura del espíritu el 27 y 28 de septiembre, el 18 de octubre emprendieron su andadura las mesas de trabajo y el 30 de noviembre se reunieron todas ellas para conocerse en su trabajo y preparar el segundo Foro. Como sucedió el día de la andadura, en el encuentro de las mesas del 30 de noviembre más de 100 personas se hicieron presentes, todas ellas cargando el avance de su trabajo, el cual incluye piezas indispensables para construir el todo armónico de la educación o ramas de un mismo tronco con el que constituir una unidad perfecta por donde fluye la savia vivificadora de la educación. Es una primera aproximación hacia ese todo o hacia ese árbol. El Foro en sus cinco encuentros conectados por las mesas debe llegar a ese todo o a ese árbol, pero ¿Por qué todo este andamiaje y trabajos? ¿Interés por la educación? ¿Compromiso con el país? ¿Conciencia que nos corresponde a los nicaragüenses ser dueños de nuestro futuro? ¿Deseo de demostrar que en una sociedad fracturada es posible la concertación? ¿Un mensaje a los políticos y a las instituciones que pueden construirse caminos abiertos al tráfico de todos?.

Puede haber muchas preguntas, muchas interrogantes, muchas interpretaciones iniciales. Por el momento el Foro Nacional de Educación está dando una lección cívica y política esencial en nuestro contexto político actual.

La verdad es que una vez más la educación, como hiciera con el Plan Nacional de Educación 2001-2015, hace posible el diálogo nacional, la concertación nacional que espera y necesita con urgencia el país.

Diciembre, 4 de 2004

### **El Foro Nacional de Educación y la Ley General de Educación: la historia se repite**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

En la coyuntura, dos temas están presentes en el debate de la Educación Nacional, estos son: la Ley General de Educación y el Foro Nacional de Educación.

El tema de la Ley General de Educación ya peina canas y, en realidad, ha agotado los tiempos para su formulación, consulta y aprobación. Fue a

fin de agosto de 1997, cuando con horas de diferencia, el Ministerio de Educación y la Confederación General de Trabajadores de la Educación (CGTEN-ANDEN), introdujeran ante la Asamblea Nacional sus propuestas de Anteproyectos de Ley General de Educación.

De esas fechas a hoy, han transcurrido ocho años, y el Dictamen sobre los dos Anteproyectos de parte de la Comisión respectiva, se ha movido pendularmente del gélido congelamiento, al fuego ardiente. En la actualidad, desde febrero pasado, el Dictamen sobre la Ley se encuentra en la segunda de estas condiciones: el Dictamen ya ha sido entregado a la Junta Directiva de la Asamblea Nacional, para su discusión y aprobación por el plenario de la misma.

El Foro Nacional de Educación busca cumplir iguales propósitos que la Ley, pero se mueve en otra dirección. Este es un evento de largo aliento, cuya duración prevista es de un año (septiembre 2004-septiembre 2005), y cuyos antecedentes hay que buscarlos en otras grandes jornadas de los últimos 25 años de la Educación Nacional, como lo fueran la *Consulta Nacional para definir Fines Principios y Objetivos de la Nueva Educación*, realizada entre enero y marzo de 1981, y el proceso de elaboración del *Plan Nacional de Educación (2001-2015)*, que durara dos años, entre diciembre de 1988 y diciembre del año 2000.

El Foro Nacional de Educación tiene como misión recuperar el sentido e ideas fuerzas del Plan Nacional de Educación, así como llenar sus vacíos e inconsistencias. En tal sentido, las once Mesas de Trabajo del Foro Nacional de Educación, deben no sólo realizar los diagnósticos de su área temática, sino que proponer los grandes Objetivos y Estrategias de cara al futuro de la Educación Nacional, así como los Planes Operativos Anuales para cada Estrategia, que permitan su ejecución en las instancias y órganos del servicio educativo nacional, aspectos que le faltaron al Plan Nacional de Educación (2001-2015) e indujeron a su congelamiento y fracaso.

Respecto a la Comisión de Educación y la Junta Directiva de la Asamblea Nacional, órganos responsables del futuro de la Ley General de Educación, la Comisión organizadora del Foro Nacional de Educación, en estos momentos, guarda una gran coincidencia con el Comité Técnico que elaboró el Plan Nacional de Educación. La coincidencia es la siguiente: a mediados de agosto de 1999, cuando la Comisión Técnica elaboraba el Plan Nacional de Educación, el tema de la Ley General de Educación se recalentó en los escritorios de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, y de pronto

comenzó a ser noticia en los medios de comunicación, ante tal situación, desde el Comité Técnico, quienes elaborábamos el Plan Nacional de Educación, pedimos al Ministro de Educación Dr. José Antonio Alvarado, solicitara a la Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Medios de Comunicación de la Asamblea Nacional, detuviera el proceso de aprobación del Dictamen de la Ley a fin de que ésta incluyera los hallazgos y propuestas del Plan en proceso de elaboración. La Comisión nos escuchó y el proceso fue de nuevo congelado.

En estos momentos, mayo-junio del 2005, después de finalizada la Tercera Reunión del Foro Nacional de Educación, la situación es la misma que en agosto de 1999 respecto al Plan Nacional de Educación, la Comisión Organizadora del FORO, debe solicitar a la Junta Directiva de la Asamblea Nacional detener el proceso de discusión en el Plenario del Dictamen de la Ley, a fin de que algunas de las propuestas de las Mesas de Trabajo para un nuevo Plan de Educación, puedan ser acogidas en el contenido de la Ley.

Nuestra posición al respecto es que unos y otros deben negociar y poner todo de su parte. Por un lado la Junta Directiva de la Asamblea Nacional debe ofrecer un plazo prudencial entre cuatro y cinco meses, a partir de junio, para que se inicie el debate sobre la Ley; y por el otro, los miembros de las Mesas del FORO, deben acelerar su trabajo procurando articular sistémicamente los resultados de sus estudios, reflexiones y propuestas, y estudiar el Dictamen de la Ley que está en manos de la Junta Directiva de la Asamblea Nacional, a fin de formular propuestas de Mociones que puedan ser presentadas durante el proceso de debate de la mencionada Ley.

Tiene razón el Diputado Lic. Orlando Mayorga, Presidente de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, al decir que el tiempo se terminó, y que la Ley, después de 8 años, debe aprobarse; pero también tienen razón los miembros del FORO, dado que sería verdaderamente lamentable, que las posiciones, concepciones y propuestas, de un amplio conjunto de lo mejor del pensamiento pedagógico de nuestro país, fuesen por un lado, y los contenidos de la Ley fuesen por el otro. Sería como legalizar el absurdo. Una Ley que antes de nacer, por su inadecuación respecto a la realidad, hay que reformar. Una Ley sobre lo viejo, cuando lo nuevo anda de paseo por otro lado.

Ojalá la madurez y el pensamiento reflexivo, sobre este caso, primen sobre cualquier otra consideración y apetito.

29 de mayo de 2005

## El Foro Nacional de Educación: Un compromiso ético con la Nación

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

El papel decisivo que le corresponde jugar a la educación es el signo de los tiempos modernos con mayor consenso mundial, tomando en cuenta que, en ella, residen las principales claves del desarrollo humano sostenible. Como nación, también debemos repensar, de manera compartida, honesta y decidida, el rol que le corresponde desempeñar a la educación en este cambio de época, y en el “fuego cruzado” al que se ha sometido al país.

Asumir este compromiso de nación exige del gobierno, instituciones, organismos y ciudadanía una *actitud ética* que lleve emparejada un compromiso activo destinado a promover el desarrollo de la nación, apoyándose en la intensidad, claridad y honestidad con la que logremos pensar la educación con una mirada *de sentido profundo, de largo aliento y como la mejor inversión que debe hacer la nación para tener futuro.*

El *Foro Nacional de Educación* nace como *un paso de avanzada* sobre los logros que ha tenido el Plan Nacional de Educación 2001-2015, dado por las instituciones y organismos que asumen la educación como el principal dinamizador ético, social y económico del país. Se constituye, por tanto, en un espacio de concertación dirigido a enriquecer, complementar y actualizar el Plan Nacional de Educación, de manera que los acuerdos se plasmen en la *articulación efectiva de la educación.*

El FNE ha convocado a los sectores interesados en canalizar este caudal ético y técnico para hacer valer el derecho a la *educación de todos, con todos y para todos*, aportando a la concertación de un modelo educativo capaz de apostar al futuro exitoso del país. El Consejo Nacional de Educación, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el Ministerio de Hacienda y Crédito Público, el Instituto Nacional Tecnológico, el Consejo Nacional de Universidades, las Asociaciones de Universidades Privadas, las Organizaciones y Asociaciones no Gubernamentales y la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, son los protagonistas de este prometedor proceso.



El día 23 de Mayo se desarrolló el III Foro, de un total de cinco previstos, con la participación de más de 125 personas; las Mesas de Trabajo se constituyeron en el factor clave del éxito al entretejer sus *Visiones y Misiones* del país, del ciudadano, de la Educación y de cada uno de los nueve *Nudos Críticos* que están siendo estudiados. En ellas están representados los diversos sectores implicados aportando y compartiendo experiencias, percepciones, temores, visiones, propuestas y compromisos, que adquieren un significado profundo para el país, en la medida que van tejiendo una *plataforma educativa de consenso*. Todo ello converge en un proceso *pedagógico de aprendizaje*, en el que ha prevalecido una mirada de país, por encima de agendas ocultas que pudieran sesgar o sacrificar la confianza y la búsqueda de acuerdos comunes.

Esto, por supuesto, no ha sido tarea fácil, en tanto ha requerido especial pericia, claridad, tolerancia, honestidad, dedicación, respeto, amor y compromiso ético con la educación nacional, tanto de quienes integran el Equipo Organizador y el Equipo Técnico, como de los(as) Coordinadores(as) de cada Mesa de Trabajo y de cada uno de sus integrantes.

Este espacio en que se construye un rico entramado de nuevas visiones, constituye un auténtico *laboratorio vivencial de aprendizaje para el país*, en el que se ponen en acción un conjunto de valores y actitudes modelizadoras de nuevos valores de cultura de tolerancia, respecto a los derechos humanos, transparencia, fortalecimiento institucional, compromiso por la educación e interés por salvaguardar y concretar el derecho de todos(as) a una educación pertinente y de calidad. Se trata de un *laboratorio pedagógico modelizador* en el que *todos aprendemos enseñando y enseñamos aprendiendo*. Este proceso constituye un *ejemplo de compromiso ético aplicado*, digno de ejemplo a seguir por el país entero, especialmente por la clase política, el que, seguramente, se enraizará en el clima institucional y organizacional de todo el país, en su esencia, idiosincrasia, valores y apuestas de futuro.

Los principales *Nudos Críticos* de la educación se han constituido en centros de interés, debate y propuestas de un total de once mesas constituidas por el FNE: *Calidad de la Educación, Equidad de la Educación, Profesión Docente, Gestión de la Educación, Educación Técnica, Evaluación y Acreditación, Ciencia y Tecnología, Estructura y Articulación, Costa Caribe, Financiamiento y Legislación* (estas dos últimas conformadas en este III Foro).

El proceso general es direccionalizado por dos grandes etapas: la primera de *concertación* y la segunda de *diseño técnico*. Mientras en la primera, del I al IV Foro,

el camino es complejo al tener que *conjugar visiones, misiones, objetivos, estrategias y decisiones que conduzcan a conformar un sistema educativo articulado e intercomunicado*, en la segunda, del IV al V Foro, se espera convertir tales acuerdos en *diseños técnicos* que atraviesen los principales procesos educativos: *currículum, recursos humanos, gestión educativa, financiamiento, legislación y acreditación* de todo el sistema educativo.

Con el IV Foro culmina la etapa de concertación, al acordar *objetivos, estrategias y decisiones de la educación* con mirada de largo aliento. Llegado a este punto, las Mesas de Trabajo se enriquecerán con personal técnico especializado, constituyéndose en Comisiones Nacionales cuyo cometido trascenderá al FNE, a partir del desarrollo de un Plan de Acción articulado, a ser aprobado en el V y último Foro. El Consejo Nacional de Educación tendrá bajo su responsabilidad coordinar, monitorear y dinamizar estas Comisiones Nacionales, conformándose, a su vez, la Asamblea de la Educación como espacio de consulta, retroalimentación y contraloría social.

Algunos réditos claves del III Foro concluido están referidos a lograr: Mayor claridad y acuerdo sobre el trayecto a seguir y los resultados y alcances a lograr; mayor compenetración, compromiso y nivel de consenso y confianza; profundizar los niveles de participación sostenida de los sectores; mayor acercamiento a los futuros decisores, agilizar la elaboración y aprobación de una Ley General de Educación acorde con el sentir del Foro; proponer reformas al Consejo Nacional de Educación, definir contenidos y funciones de las Comisiones Nacionales y avanzar en la construcción, firma y reconocimiento legal de la Plataforma de Acuerdos alcanzados por las partes.

29 de mayo de 2005

### La desigualdad educativa

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

El tema y el problema de la equidad se ubican en la entraña misma de la educación nacional. Tanto los análisis realizados sobre la realidad educativa como las propuestas, esfuerzos y decisiones para hacer cambios substantivos en ella, nacen y se proyectan en la perspectiva de la equidad educativa y social.

La necesidad de construir más equidad en nuestra educación es un imperativo político y social aceptado unánimemente en el país.

Sin embargo, en este artículo no deseo adentrarme propiamente en la falta de equidad que aún presenta nuestro servicio educativo, concepto este que se deriva de múltiples tentáculos del modelo económico social y cultural prevalente así como del propio modelo educativo.

Deseo más bien abordar de manera general algunos conceptos claves referidos a la **desigualdad educativa** los que fácilmente apuntan y se conectan con el amplio abanico de la inequidad.

No es un terreno fácil de transitar por cuanto el ámbito en el que se ha conceptualizado la desigualdad se ha complejizado y quizás cambiado al aplicarlo al fenómeno educativo.

Tradicionalmente la desigualdad educativa se ha pensado como una cuestión de inclusión o exclusión del sistema educativo. La desigualdad tiene que ver con quienes están dentro y quienes están afuera, tiene que ver también con la idea de aquellos que abandonan la escuela por razones generalmente conectadas con la pobreza.

Junto a la conceptualización anterior toma fuerza el concepto de “segmentaciones educativas”. No se trata sólo de quienes están adentro o afuera porque los que están adentro tampoco están en situación de igualdad, debido a que el sistema educativo está **segmentado**, es decir existen divisiones al interior del sistema educativo, hay escuelas de mayor prestigio y de menor prestigio incluso en la educación pública, es decir existe una evidente **discriminación educativa**. Al interior del sistema global los sectores sociales dominantes están en los segmentos altos del sistema educativo y en cierto modo monopolizan los saberes socialmente relevantes, mientras que los sectores más bajos, las escuelas que atienden a los sectores más bajos de la población pueden estar vacíos de esos conocimientos relevantes. Es decir estamos hablando de escuelas (incluso universidades) mejores para el aprendizaje o peores. Aquí tocamos incluso el concepto de calidad.

Esta percepción que encuentra su ratificación en nuestro medio se complejiza a la par que se profundiza en el análisis sociológico pues ha ido cambiando la realidad misma de la estructura social anclada en la división de sectores bajos, sectores medios, sectores altos puesto que uno puede comprobar que

en los sectores bajos hay de todo, están los nuevos pobres que eran clases medias, hay pobres que se han convertido en marginales, hay pobres que han mantenido esa categoría de trabajo precario. En quienes aún conservan el estatus real o disimulado de la clase media existe gran heterogeneidad y cambio. están los que han ganado y están los que han perdido y los que se cayeron por múltiples razones del juego político y de los cambios profundos ocasionados en el debilitamiento del Estado como eje que organiza todo un campo; en la reestructuración de la sociedad pasando de una sociedad integrada a una sociedad polarizada con una población marginal, etc. y en el cambio cultural propio de la globalización y sus tentáculos.

Estos cambios han repercutido profundamente en la forma como se expresa la desigualdad educativa porque existen y cada vez se amplían perfiles distintos de escuelas que atienden a clases medias y también diferentes perfiles de escuelas que atienden a sectores pobres. Nicaragua es una muestra de esta realidad.

Ante esta heterogeneidad y complejidad crecientes emerge un nuevo fenómeno en el servicio educativo, **es la fragmentación**. Este sistema educativo ya no está sólo segmentado sino que también está fragmentado. No me refiero a que su desarticulación se expresa en fragmentos, me refiero a la fragmentación social al interior de los servicios educativos mediante una gran diversidad y desigualdad en las instituciones educativas. Esto quiere decir que más allá de la segmentación social, emerge la expresión social de la fragmentación con la particularidad que cada uno de los fragmentos es incompatible con lo que pasa en otro fragmento en tanto toma fuerza una nueva asociación entre escuela y la comunidad socio-cultural o tipo de población que atiende. Cada vez más las escuelas se organizan alrededor de lo particular perdiéndose paulatinamente aquella idea de lo universal asociada a las instituciones educativas.

Estas nuevas expresiones referidas a la desigualdad educativa superan con creces la división simplista de lo público y de lo privado. Al interior de ambos espacios se están desarrollando cambios y efectos que complejizan grandemente el concepto de la desigualdad educativa como única base para fundamentar la inequidad de la educación.

La desigualdad educativa en sus variadas expresiones contiene factores que conducen a la inequidad pero ésta se manifiesta sobre todo cuando se hace imposible el derecho fundamental que por naturaleza tiene toda persona

humana a educarse y a contar con las condiciones apropiadas para que ese derecho se haga en la práctica real.

5 de junio de 2005

### **Autonomía Escolar y corrupción en las escuelas**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Existe una relación dialéctica radical entre educación y sociedad, y más precisamente entre la institución escolar y su entorno social, en la que, para desconsuelo de quienes depositan todas sus apuestas en las posibilidades finitas de la educación, es el factor social quien determina los derroteros y características de la escuela. En la Nicaragua de los últimos 25 años, así fue la sociedad y la escuela durante el período revolucionario, y así es la sociedad y la escuela en la actualidad.

Las lamentaciones y preguntas de padres y madres de familia, acerca de porqué la escuela de hoy ya no es como era antes, que los educandos se ponían de pie cuando entraba el maestro al aula de clases; o cuando en los años ochenta, los maestros formaban a sus estudiantes en valores relacionados con el patriotismo, la soberanía e independencia nacional, la convivencia, el compañerismo, la solidaridad, el desprendimiento personal, el servicio a los demás, etc.; tienen su explicación, en que los valores promovidos por aquellas sociedades, nada tienen que ver con los valores del mercado, promovidos hoy por los dirigentes políticos, los funcionarios y los órganos de gobierno, la empresa privada y los medios de comunicación de masas.

Por ello, quienes deseen conocer el origen de las recientes noticias de primera plana, sobre las mil y una forma acerca de cómo se saquea al presupuesto nacional dedicado a la educación básica en muchos municipios del país, que busquen el modelo de relaciones sociales sobre las cuales está asentada la escuela nicaragüense en la actualidad, y que comparen las características de ese modelo, con las principales características y la “manera de ser” de la sociedad capitalista neoliberal en la actualidad en nuestro desventurado país, y observarán que son las mismas, con mentiras, corrupción y robo al presupuesto público incluido.

El modelo, que abusivamente se ha llamado de Autonomía Escolar, pero que podría llamarse de “transferencias presupuestarias”, funciona así: cada centro educativo producto de la prematricula del mes de noviembre de cada año, informa a las instancias municipales y departamentales sobre la cantidad de estudiantes matriculados, según grados o cursos. El Ministerio de Educación, con base a una fórmula de múltiples criterios, establece un monto por estudiante y envía mensualmente el presupuesto de la escuela, multiplicando ese monto según el número de estudiantes. En el interior de este proceso, es que se abren todas las posibilidades para el fraude y el robo del presupuesto para la educación, materializados en alumnos fantasmas, maestros fantasmas y hasta en escuelas fantasmas.

Pero el modelo no sólo abre las posibilidades a la alteración de las cifras respecto a la matrícula inicial y la matrícula actual, y al fraude en contra del presupuesto fiscal, sino que, como la cantidad de dinero que envía el MECD no basta para satisfacer todas las necesidades de la escuela, los Consejos Directivos Escolares deben inventar todo tipo de formas y maneras para incrementar el presupuesto escolar, las que van desde promover la existencia de un verdadero mercado de chucherías en el Centro Educativo, hasta el cobro de mensualidades y la venta de todo tipo de servicios a su clientela estudiantil.

La alteración a las estadísticas de los centros educativos, referidas a los índices de retención escolar y a los niveles de abandono y fracasos escolares, que son los indicadores que al ser adulterados, permiten el fraude, ha sido arteramente ocultado por los promotores de este modelo, al pregonar los éxitos del mismo en toda América Latina. Hasta libros y ensayos se han escrito para enmascarar el robo y la corrupción.

Pero el modelo de Autonomía Escolar, no sólo ha sido durante doce años la puerta abierta al fraude, sino que ha sido el peor obstáculo en la búsqueda por elevar la equidad y la calidad de la educación en nuestro país. En efecto, con los cobros en las escuelas por todo tipo de servicios, se ha excluido a miles de estudiantes pobres de los beneficios escolares y ha transformado los fundamentos éticos y axiológicos de la escolaridad en nuestro país, poniéndolos al servicio del mercado, la ganancia fácil, el lucro y la usura.

En este contexto, las pesquisas que realizan en la actualidad las Organizaciones Magisteriales y el MECD, no deben finalizar con la identificación de los autores del fraude, eso sería atacar el mal en sus efectos, ignorando las causas

que a manera de cáncer corroe las entrañas de la vida escolar, como es el modelo de Autonomía Escolar.

Las rutas a seguir podrían ser de dos tipos, una, amarrarse los pantalones y eliminar de raíz el modelo mencionado, y sustituirlo por otro centrado en el currículo, los aprendizajes y la equidad en educación, con la participación directa de padres y madres de familia, estudiantes, educadores y organizaciones civiles; o la revisión a profundidad del mismo, de cara a su reforma, camino a crear un sistema de mecanismos de control y auditoría recurrente con la participación de toda la comunidad educativa.

La salida a la luz pública de las noticias acerca de las diferentes formas de la corrupción escolar, a la vez que dejan en el aire toda la información estadística nacional acerca del número real de estudiantes matriculados, maestros y maestras y centros educativos, lo cual obliga a la reconstrucción de la base de datos del propio Ministerio de Educación, deben alertar a las actuales autoridades educativas, sobre ese otro modelo, hermano gemelo de la Autonomía Escolar, como es el de la Municipalización de la Educación, conocido como de Descentralización Territorial de la Educación. También en ese programa hay recursos que se transfieren y hay personas que distribuyen esos recursos.

La sociedad neoliberal, por su naturaleza es productora de antivalores y corrupción, motivo por el cual, era virtualmente imposible que la escuela se mantuviera a salvo de su influencia subyugante. No obstante hoy se abre una esperanza. El Ministro Miguel Ángel García merece todo el apoyo de la ciudadanía nicaragüense en su tarea de rescatar y moralizar la escuela para el futuro de nuestro país. Ojalá, con la ayuda de todos, pueda lograrlo.

5 de junio de 2005

### **La desarticulación de la educación nacional: un tema para el debate**

Miguel De Castilla Ubina  
IDEUCA

“Por la naturaleza del proyecto a que sirve, la educación nicaragüense es excluyente, sectaria, disociadora y fragmentaria. El sistema educativo funciona

como un no-sistema, en el que cada una de sus partes sigue su propio ritmo, proceso y movimiento sin relacionarse o retroalimentarse con sus sistemas paralelos.

De acuerdo a esta lógica, el énfasis está centrado en la educación primaria, lo que provoca graves, profundas y gratuitas tensiones entre los actores, servidores y usuarios de este nivel educativo y los otros subsistemas del sistema educativo escolar y los subsistemas no-formal e informal de la educación nacional.

La fragmentación, el aislamiento y el distanciamiento es total entre educación formal y no formal; educación primaria y educación media y ésta y la educación superior; educación privada y educación pública; educación urbana y educación rural; educación de adultos y educación de jóvenes. Igual lo es entre los actores magisteriales de cada uno de esos subsistemas y organizaciones sindicales de educadores.

La vocación disociadora, fragmentaria y de ruptura de la educación, se contrapone con la demanda y necesidad de un proyecto educativo nacional, y el desarrollo integral, coherente y armónico del sistema educativo, en concordancia con un proyecto nacional de sociedad a mediano y largo plazo.”

Los anteriores párrafos son una síntesis de un artículo nuestro publicado en El Nuevo Diario hace como nueve años, y reproducido como parte de un esfuerzo mayor, en el libro colectivo: *Nicaragua: la Educación en los noventa, desde el presente... pensando el futuro*, publicado por la Universidad Centroamericana, en mayo de 1997, sobre el tema de la desarticulación de la educación nicaragüense, como un obstáculo para alcanzar una educación de calidad.

La importancia de traer a discusión ahora, el tema de la desarticulación de la educación nicaragüense, se debe a que el mismo ha sido recuperado, como un tema de relevancia, por el Foro Nacional de Educación, que funciona actualmente en nuestro país. En este orden, la posición que prima en el FORO, no es solamente diagnosticar y determinar los diferentes escenarios y ámbitos de la desarticulación, sino que también proponer algunas ideas y posibilidades para encontrar soluciones a esta grave patología, que día a día y año con año, según sea el nivel en que se de (institucional, municipal, departamental o nacional) acarrea frustraciones, fracasos, derroche de recursos, inequidad y baja calidad de la educación.

En orden de lo general a lo particular, la desarticulación funciona por lo menos en seis niveles y ámbitos, a saber:

- a) En la concepción escolarizada (y escolarizadora) que tenemos de educación y de sistema educativo, en virtud de la cual se excluye toda la riqueza que ofrece y es capaz de ofrecer la Educación Extraescolar (no formal e informal), que realizan principalmente las Organizaciones de Sociedad Civil en nuestro país.
- b) La concepción escolarizada ha provocado, que arbitrariamente llamemos subsistemas del Sistema Educativo, a la Educación General Básica y Media, a la Educación Profesional y Técnica y a la Educación Superior. Un examen riguroso de este “sistema”, nos dice, que este no existe como tal, en tanto no existen ductos de comunicación formales e informales entre los mismos, requisitos fundamentales para ser considerados “subsistemas de un sistema”.
- c) La concepción escolarizada de los llamados “subsistemas” y del “sistema”, ha logrado alcanzar tal nivel de autonomía, legitimidad y desarrollo que se ha materializado en instituciones oficiales del Estado, en virtud de este proceso, todo mundo reconoce a un subsistema de educación liderado por el MECD, a otro por INATEC y a otro por el CNU.
- d) La mejor expresión de la desarticulación se da en el currículum. No existe un Currículum Nacional acordado, que sirva de referente a los planes y programas de estudio de cualquiera de los grados de la educación primaria o secundaria, ni de las carreras de la educación superior, mucho menos de los Cursos de Capacitación de la educación extraescolar.
- e) El nivel nacional, se multiplica en el nivel territorial, departamental y municipal. La desarticulación ahí es posible observarla, en la ausencia de lugares de convergencia de todos los tipos de educación, la escolar y la extraescolar cada una por su lado, y la educación regentada por el MECD, INATEC y las Universidades Públicas y Privadas, igual.
- f) En el nivel institucional, la fragmentación se observa en la separación entre la organización escolar (financada principalmente en lo administrativo financiero) y el currículum. No existe la concepción, acerca de que el corazón de la escuela es el currículum al servicio de los aprendizajes de los educandos, y que la administración escolar actúa en función y

respaldo de ella. La enseñanza y los aprendizajes andan por un lado, y las finanzas de cada centro escolar por el otro.

Con este artículo procuramos presentar el tema de la desarticulación de la educación, ante los lectores de esta página dominical del IDEUCA y El NUEVO DIARIO. En futuros artículos iremos desarrollando más ampliamente cada uno de los temas arriba mencionados, a fin de estimular la participación de los interesados en la educación nacional, y buscar entre todos la solución a tan espinoso problema.

12 de junio de 2005

**En educación:  
Después de ocho años, a un paso para tener Ley**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Cuando dentro de cincuenta años, los investigadores de la educación nicaragüense busquen conocer la historia de las Leyes sobre Educación de nuestro país, y se encuentren que hasta el 30 de junio del 2005, éste no tenía Ley General de Educación, es probable que esto les sirva de referente para explicarse porqué tanta pobreza en los ámbitos científicos, culturales y educativos de la Nicaragua de inicios del siglo XXI. En efecto, fue hasta el pasado 30 de junio, que después de ocho años que el Ministerio de Educación y la Confederación General de Trabajadores de la Educación – CGTEN-ANDEN, introdujeran sus anteproyectos de Ley para regular la educación nacional, que por fin, en esa fecha, la Asamblea Nacional aprobó, en lo general, la segunda Ley General de Educación de la historia de Nicaragua.

Para quien escribe, que como Coordinador del Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua, desde 1998, junto a tantos estimados y estimadas colegas, ha acompañado el proceso de construcción de este instrumento normativo, la experiencia y los aprendizajes han sido extraordinarios. El más importante de los mismos, ha sido reconocer que la realidad en el terreno educativo nicaragüense, es una mezcla abigarrada de pobreza, riqueza, complejidad y contradicción teórica y conceptual; que lo que para unos es negro, para otros es blanco, y que formular un considerando, un título, un capítulo o un artículo de una Ley en este terreno, con los que todos

estén de acuerdo, no es empresa fácil, más aún si estos rozan o intervienen ámbitos de poder, concepciones o intereses individuales y corporativos.

La Ley aprobada en lo general el pasado 30 de junio, cuenta con catorce considerandos, siete títulos, veinticuatro capítulos y ciento once artículos. En su orden los temas de los títulos son los siguientes: Título I: Disposiciones Generales; Título II: Estructura del Sistema Educativo Nacional; Título III: Del desarrollo Científico Tecnológico; Título IV: De la Gestión, Administración y Financiamiento de la Educación; Título V: De la Comunidad Educativa y la Participación en Educación; Título VI: Del Sistema Nacional de Acreditación y los Recursos; Título VII: Disposiciones Complementarias y Transitorias.

Si se compara este índice de Temas según Títulos, con los Índices de las Leyes Generales de Educación de los países de América Central, que forman parte del acervo documental del Programa de Observatorio de la Reforma de la Educación en Centroamérica del IDEUCA, y de los Índices de algunas Leyes como las de Colombia y Perú que son consideradas las de mayor calidad en América Latina, es posible observar, que los Temas de los Títulos de la Ley aprobada en lo general el 30 de junio por la Asamblea Nacional, son, por lo general, los mismos temas de los Títulos de las Leyes mencionadas.

La relación es la siguiente: un Título inicial que refleja las utopías y esperanzas de cada país respecto a la educación, en especial respecto a Equidad y Calidad de la Educación, seguido por la conformación de los Sistemas Educativos de cada país. Por lo general el tema que sigue en otras Leyes es el Currículo y todo lo relacionado a Evaluación y Acreditación, en la Ley nicaragüense también es el Currículo, pero bajo otro título, tal es: el Desarrollo Científico y Tecnológico. Al Currículo, en casi todas las Leyes, sigue la Administración y Supervisión de la Educación y los Educadores, Educandos y Padres de Familia. De nuevo, en la Ley nicaragüense, el orden es el mismo la Gestión y Administración seguido por la Comunidad Educativa (Docentes, Estudiantes, Padres y Madres).

Entonces, si en su Índice la Ley General de Educación de Nicaragua, es igual o parecido a los Índices de Contenidos de las otras Leyes de la región, ¿cuál es la diferencia entre aquellas y la nuestra?. La diferencia es de tamaño (más artículos por Título o Tema) y de calidad en cuanto a la homogeneidad conceptual, respecto al enfoque y perspectiva acerca del para qué de la Educación. La nuestra, por el contrario, es un retrato borroso de la realidad organizativa y de gestión de nuestra Educación. Para quienes lean nuestra

Ley en su situación actual, observarán la ausencia de un hilo azul que conecte toda la estructura interna de la misma; una idea fuerza, que permita la unidad y evite la dispersión, todo esto como producto de un proceso discontinuo, heterogéneo y poco especializado durante la etapa de elaboración de la misma.

Frente a esta situación, algunas voces hipercríticas se han levantado impugnando la Ley, descalificándola con epítetos como: adefesio jurídico, excluyente, incoherente, racista, pactista, machista. No acepta remiendos, hay que hacer una nueva Ley. Para qué Ley, si hemos pasado 105 años sin Ley y nada ha pasado. La mejor Ley es la que no existe.

A estas alturas, cuando la Ley ha sido aprobada en lo general, reglamentariamente, ya no es posible retirarla para romperla y hacer una nueva Ley según el deseo de los impugnadores, por lo que lo único que queda es su perfeccionamiento mediante mociones, o mediante mociones, la propuesta de una nueva Ley. En este orden, las Mesas de Trabajo del Foro Nacional de Educación y el Foro mismo, tienen ante sí una extraordinaria oportunidad, como lo es: formular ordenadamente bajo criterios comunes, las mociones que corresponda, a fin de que éstas puedan ser entregadas a la instancia especializada de la Asamblea Nacional, para que sean incorporadas a la Ley definitiva cuando ésta se discuta en lo particular.

Las Mesas de Articulación, Currículo, Gestión, Magisterio y Costa Caribe, entre otras, elaborarán sus aportes, la Mesa de Legislación las recibirá y les dará orden y coherencia y al final el Comité Organizador del Foro las entregará oficialmente a la Asamblea Nacional. Dado que el MECD, INATEC y el CNU son miembros del FORO, si tienen algún aspecto que corregir, deben preparar sus mociones y canalizarlas a través de la Mesa de Legislación. Igual lo puede hacer cualquier organismo civil o persona individual que desee aportar al perfeccionamiento de esta histórica normativa.

Al día de hoy 10 de julio, por fin los educadores nicaragüenses ya comenzamos a verle las casitas al pueblo en términos de racionalidad jurídica y por ende de orden y de mirada de largo plazo. Casi, casi tenemos Ley. Puede ser mejor. Depende de nosotros lograrlo.

10 de julio de 2005

## **Criterios para el posicionamiento La mejor Ley General de Educación**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Durante el proceso de elaboración del Índice y el Contenido de la Ley General de Educación, aprobada en lo general por la Asamblea Nacional el 30 de junio pasado, el Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua, que desde 1998 ha acompañado el proceso de formación de esta Normativa, realizó múltiples consultas en diferentes lugares del país y con diferentes sectores ciudadanos, con el propósito de brindar asesoría y referentes a la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, encargada de redactar la mencionada Ley.

De cara a homogenizar y darle dirección a los análisis y posiciones de los participantes en las mesas de consulta, en marzo del 2004, me permití formular un conjunto de criterios para el posicionamiento respecto al tema de la Ley. La matriz con base a la cual se elaboraron esos criterios, fueron, no sólo el estudio de la experiencia internacional en este campo, sino que también mi participación directa en el debate nicaragüense sobre el tema de la Ley, en los eventos organizados relacionados a este tema.

Dado que en la actualidad diferentes sectores de nuestra comunidad están elaborando Mociones para el perfeccionamiento de la Ley, los damos a conocer, a fin de que junto a otros tantos, eventualmente puedan servir de referentes para contribuir con esta histórica tarea. En este orden, para quien escribe, LA MEJOR LEY GENERAL DE EDUCACIÓN PARA NICARAGUA, será aquella:

1. Que garantice el derecho a la educación para todos y todas durante toda la vida, y que promueva una sociedad que elimine las fuentes de la inequidad económica y social.
2. Que garantice igualdad, respecto a la oferta de oportunidades educativas de calidad, para todos y todas según la situación de cada quien en la estructura social de clases. que le de más oportunidades a quienes menos tienen, especialmente a las mujeres y a los pueblos indígenas y comunidades étnicas.

3. Que garantice la calidad de la educación tanto en lo referido a los procesos administrativos y pedagógicos, como respecto a los productos y resultados.
4. Que sienta las bases para la promoción de una sociedad cuyas relaciones sociales estén basadas en derechos, que promueva el pensamiento crítico y reflexivo; el rigor científico y el espíritu investigativo; la honestidad, la honradez, la convivencia, el compañerismo y la solidaridad entre hombres y mujeres.
5. Que propicie y facilite la articulación horizontal y vertical en el interior de los sub-sistemas educativos y garantice los ductos de comunicación de doble vía entre ellos, en especial entre la educación escolar (formal) y la educación extraescolar (no formal e informal).
6. Que cambie el enfoque de la educación concebida en términos escolares, por otro más amplio, moderno y contemporáneo, que conciba a la educación como un continuum, que acompañe al ser humano durante toda la vida, desde que nace hasta que muere.
7. Que cambie el sentido político de la educación, de una educación para la adaptación, el acomodo y la reproducción del orden social, a una educación para la reflexión, la crítica y la transformación social.
8. Que fomente la vinculación permanente de la educación con una visión de país y un modelo de desarrollo de largo plazo, equitativo y sustentable, aceptado y asumido por todos y todas los y las nicaragüenses.
9. Que obligue al estado a informar y consultar a la población sobre las decisiones de política educativa en todos los niveles; que promueva la descentralización del poder administrativo y la participación ciudadana, de las organizaciones civiles y de padres y madres de familia en la educación.
10. Que esté orientada no a los programas de estudio, sino a la persona que aprende, al estudiante y sus aprendizajes, para hoy, pero también para mañana y para siempre.

11. Que ponga su acento en los maestros y las maestras, en sus deberes, pero también en sus derechos. en su formación y capacitación permanente, pero también en su salario y su bienestar y el de su familia.
12. Que siendo general, ponga su énfasis en lo sustantivo y evite las generalidades y lo superfluo, que por querer decir todo en pocas palabras al final no diga nada, y evite lo específico y lo coyuntural, restándole capacidad de innovación y cambio a la educación.
13. Que prevea y se adelante al futuro, local, nacional e internacional.

24 de Julio 2005

### **En la Ley General de Educación Una nueva estructura para el sistema educativo: diálogo y acuerdos**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

El Dictamen sobre los Anteproyectos de Ley presentados por el MECD y la CGTEN-ANDEN en agosto de 1997, fue entregado por la Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Medios de Comunicación de la Asamblea Nacional, a la Junta Directiva de este órgano del Estado nicaragüense, en enero del presente año, y aprobado por ésta, en lo general, el 30 de julio pasado.

En el marco de ese periplo de ocho años, entre diciembre de 1998 y diciembre del 2000, fue elaborado el *Plan Nacional de Educación (2001-2015)*, con la participación de representantes del MECD, el INATEC y el CNU, y posteriormente, en septiembre del 2004, por segunda vez en cinco años, de nuevo los órganos rectores del servicio educativo, se reunían a inaugurar un proceso para pensar la educación nacional, esta vez en el *Foro Nacional de Educación*, el que en la actualidad transita entre su tercera y cuarta reunión.

En los meses de inicio del Foro Nacional de Educación, hubo un desencuentro público (uno más en este país de rupturas y vigos dispersos) entre el Presidente de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, que en esos días (octubre 2004) afinaba el Dictamen sobre la Ley General de Educación y quienes se proponían promover la idea del Foro. Por un lado

los organizadores del FNE solicitaban detener el proceso de elaboración del Dictamen sobre los Anteproyectos de Ley, para que esperara los insumos del Foro, y por otro, el rector de este proceso, respondía que se habían pasado 105 años sin Ley y no había más tiempo para esperar. Y cumplió su palabra, en enero del 2005, tres meses después, presentó el Dictamen ante la Junta Directiva de la Asamblea Nacional.

Todo parecía que uno y otro proceso caminarían cada uno por su lado, no obstante se impuso la madurez y la cordura y se dio la posibilidad del diálogo y el acuerdo. Un ejemplo de esto, y de que el diálogo y la voluntad política que antepone intereses sectoriales por objetivos patrióticos, es la solución a los problemas del país, es la negociación que se dio entre la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional y la Mesa de Articulación del Sistema Educativo del Foro Nacional de Educación, alrededor del tema de la Estructura del Sistema Educativo.

El Título II de la Ley General de Educación aprobada en lo general por la Asamblea Nacional, como la mayoría de las Leyes de este tipo en América Latina, está dedicado a la Estructura del Sistema Educativo nicaragüense. En efecto en el Artículo 12 de la Ley aprobada, se expresa lo siguiente: “Los Subsistemas que integran el Sistema Educativo son: a) Subsistema de la Educación Básica, Media y Formación Docente; b) Subsistema de Educación Técnica; c) Subsistema de Educación Superior”.

No obstante, durante los debates de la Mesa de Articulación del Foro Nacional de Educación, y con base a las apuestas que sirven de respaldo al paradigma de la Educación Permanente (E. Faure, UNESCO, 1972; J. Delors, UNESCO, 1996), se llegó a la conclusión, que la forma como en nuestro país hemos concebido al sistema educativo, basado en niveles educativos dependientes de instituciones (MECD-INATEC-CNU), no sólo es anacrónica y obsoleta, sino que al ignorar y dejar por fuera a la Educación Extraescolar (no formal e informal) el país transformaba una formidable fortaleza en una debilidad, y en este proceso, perdía una gran cantidad de recursos y oportunidades para ampliar la cobertura educativa al servicio de la población empobrecida y elevar la calidad de la educación.

Después del diagnóstico se pasó a las propuestas. En síntesis está es la siguiente: organizar al Sistema Educativo Nacional, con base a dos grandes subsistemas, uno relacionado con los servicios educativos escolares, desde el nivel preescolar hasta la educación superior posgraduada; y el otro integrado



por todos los servicios educativos que se ofrecen fuera de la formalidad curricular y de la clientela matriculada en las instituciones escolares, sean cursos de capacitación, seminarios, talleres, conferencias, círculos de estudio, etc., y/o todas las relaciones educativas que se establecen en la vida social. La idea es establecer todo tipo de vínculos, entre los dos tipos de educación, la formal y la no formal (extraescolar): vínculos curriculares con propósitos de acreditación; vínculos jurídicos y de gestión; vínculos respecto a recursos financieros y humanos. Se busca que la sistematización de estos vínculos entre lo escolar y lo extraescolar en la cotidianeidad educativa, logre alcanzar el propósito de la articulación del sistema educativo nacional.

Ante esta situación, la Mesa de Articulación del FNE, buscó a los miembros de la Comisión de Educación, a fin de exponerles las insuficiencias del texto de la Ley, y después de cuatro reuniones en el lapso de un mes, al final, en la propia voz de por lo menos tres diputados, se llegó a la conclusión, *que si se aprobaba en lo particular el Título II de la Ley, tal como estaba en la Ley aprobada en lo general, se estaría legalizando la desarticulación del sistema educativo*, motivo por el cual se autorizaba a la Mesa de Articulación del FNE, a formular las Mociones necesarias para corregir el error detectado.

El relato anterior expresa varios hechos sobresalientes, a saber: (a) en Nicaragua, si existe voluntad política, el diálogo y los acuerdos son posibles; (b) era necesario unir los productos, resultados y acuerdos del Foro Nacional de Educación, con el proceso de elaboración de la Ley General de Educación; (c) la anuencia de la Comisión de Educación a recibir los aportes de la Mesa de Articulación sobre la Estructura del Sistema Educativo, abre las posibilidades, para que con la aprobación en lo particular de este aspecto en la Ley General de Educación, estemos inaugurando una nueva manera de pensar y hacer educación en nuestro país, en la que la educación sea concebida como un continuum, y la educación escolar y la educación extraescolar, sean concebidas como un proceso permanente y un sistema único e indivisible.

31 de julio 2005

## **Sobre la Estructura del Sistema Educativo El “No Sistema” educativo nacional**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Se nos han pedido explicaciones, sobre el problema de la actual estructura del Sistema Educativo, que con motivo de la discusión en lo particular de la Ley General de Educación, aprobada en lo general el 30 de junio pasado, eventualmente podría ser objeto de debate en la Asamblea Nacional, de cara a su transformación.

El problema es el siguiente: en Nicaragua, convencionalmente, al hablar de sistema educativo se ha hecho referencia solamente al subsistema de la educación escolar, ignorándose al subsistema de la educación extraescolar, lo que ha tenido graves consecuencias respecto a lo que en el país debe entenderse por la función educativa y su aporte al desarrollo social. Por otro lado, el llamado sistema escolar, a diferencia de otros países, y obedeciendo más a factores administrativos e institucionales que a criterios procesuales o funcionales, ha sido dividido en tres partes, arbitrariamente llamadas subsistemas: una relacionada con la Educación General Básica y Media y Formación Docente, atendida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), otra que ofrece servicios educativos en las modalidades de la Educación Profesional y Técnica, regentada por el Instituto Nacional Tecnológico (INATEC) y otra que ofrece servicios de Educación Terciaria coordinada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU).

Si se observan detenidamente estas instituciones y se buscan procesos o mecanismos de comunicación e interacción entre las mismas, se podrá comprobar, que tanto los servicios educativos ofrecidos según niveles, como las instituciones rectoras de los mismos, se presentan separadas y en situación de ruptura entre ellas.

No existe el currículo común para la Educación Básica y Media y la Educación Superior. Igual no existe el Sistema Nacional de Formación y Capacitación de los Recursos Humanos (el magisterio, por ejemplo) para la Educación Nacional. No existe una concepción integral y única sobre el financiamiento de la Educación Nacional, ni sobre la legislación de la misma, ni sobre la gestión y los procesos y mecanismos de acreditación. Igual pasa con los órganos

rectores. En el Plan Nacional de Educación se previó la formulación de un Currículum Básico Nacional mediante la acción de una Comisión Nacional de Currículo integrada por representantes del MECD, CNU e INATEC. No obstante ésta nunca se constituyó. Los jefes de los tres órganos rectores nunca procedieron a integrar tal Comisión. Así, cada órgano, desde siempre, tiene su propia política curricular, como si fuesen tres sistemas educativos de tres países diferentes. De manera similar la estrategia del Plan relacionada con la creación de un Sistema Nacional de Formación y Capacitación del Personal Docente, nunca fue ejecutada. El Sistema nunca fue creado.

De esta manera, la función currículo dividida según las partes del no-sistema educativo nacional, está fragmentada. El estudiante avanza en el continuum educativo escolar desde el Preescolar hasta el último momento de la carrera universitaria de su selección, ascendiendo en una escalera cuyos escalones están rotos, no guardan coherencia entre sí, especialmente en el tránsito de un nivel educativo inferior a otro superior. Entre la Educación Secundaria y la Educación Terciaria, por Ejemplo. La falta de coherencia no lo es solamente respecto a los contenidos culturales de las asignaturas, sino también respecto al enfoque curricular, la metodología didáctica, los valores que se promueven y hasta en la tecnología educativa y los libros de texto.

La formación y capacitación de los docentes, por las mismas causas, también está fragmentada. Por un lado el MECD tiene sus Escuelas Normales para la formación de los maestros de la educación primaria; pero la formación de los profesores de la educación secundaria, históricamente se ha realizado en las Facultades de Educación de las UNAN de Managua y de León. Entre las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, no existe ni ha existido nunca ningún vínculo, ni canal de comunicación formal o informal, que permita a los dos tipos de instituciones construir juntos el perfil profesional y el currículo, para la formación unitaria del educador nicaragüense de los diferentes niveles y modalidades educativas del país.

Como la división es institucional, cada función (currículo-magisterio-gestión acreditación- legislación-presupuesto) en el interior de cada parte (MECD; INATEC; CNU) es organizada de la manera que mejor se acomoda a los tiempos de cada coyuntura y no de manera coherente y armónica, como debiera de ser, si fuese considerada sistémicamente para toda la educación escolar y extraescolar y para una función social, como la educación, que trasciende los muros escolares y que es permanente y sin rupturas. En este contexto, si el Currículum Nacional no existe, por lo mismo, tampoco existen

relaciones sistémicas entre procesos curriculares y procesos de formación y capacitación de los docentes.

El caso de la Educación Extraescolar es igual. Entre las actividades y órganos públicos y privados que realizan la educación no-formal y las educaciones difusas e informales, como las que producen los medios de comunicación, no existen ductos de comunicación de ninguna especie entre ellas. Todo está fragmentado. Los Organismos de Sociedad Civil, gubernamentales y privados que realizan acciones de capacitación, no se relacionan entre sí. La fragmentación provoca que no se estudien, investiguen, debatan, ni transfieran muchísimas experiencias metodológicas, que escritas y sistematizadas, podrían ser de gran utilidad para la Educación no formal y la educación formal. Diarios de circulación nacional como El Nuevo Diario, La Prensa y Al Día, periódicamente publican suplementos, separatas, páginas y hasta libros y enciclopedias, que los Centros Educativos de la Educación Escolar, en alianza con estos medios de difusión, y de manera planificada, podrían aprovechar para enriquecer el currículo. No obstante toda esta riqueza se diluye, se derrocha y se pierde.

El Sistema Educativo Nacional, en estas circunstancias, se define como un “no sistema” educativo nacional. No hay coherencia. No hay sistema. Hay fragmentos y caos en una función que al estar al servicio de las personas y de la sociedad, debería ser armoniosa, articulada y sistémica, desde el inicio, cuando la persona nace, hasta el final, cuando la persona muere.

07 de agosto de 2005

### **Foro Nacional de Educación: Garantizar la interacción creativa de las Mesas Temáticas**

Juan B. Arrien  
IDEUCA

El punto 5 del acuerdo entre el CNU y el Gobierno (junio 2004), dio origen al **Foro Nacional de Educación**, al acordar ambas partes “promover la organización de un Foro Nacional para **analizar y proponer soluciones** a la problemática del sistema educativo y su vinculación con el desarrollo del país, partes del cual serán las mesas de concertación...”.

La finalidad del Foro es abordar la realidad actual del sistema educativo como un todo, a fin de apuntalar su mejoramiento y renovación con resultados constatables y efectivos partiendo de un análisis serio y comprometido de la problemática que le acompaña. Este es el sentido de los conceptos y términos **analizar** y **proponer**. El Foro está organizado en cinco encuentros de todos los actores, encuentros que están entrelazados, alimentados y sostenidos mediante el trabajo de las **mesas de concertación** como partes esenciales del mismo. Como se puede observar el Foro en su totalidad responde a un doble movimiento: a) del todo (sistema educativo tal como funciona en la actualidad) a las partes (mesas temáticas o componentes esenciales del sistema) y b) de las partes o mesas al todo o sistema educativo renovado.

La lógica de este doble movimiento parece implícitamente sugerir que mejorando y renovando las partes, se mejora y renueva el todo.

Esta lógica no siempre funciona en la práctica, tanto por factores intrínsecos a las partes, en este caso mesas temáticas, como por las personas que se identifican con ellas.

Las partes, o sea las mesas temáticas generan ideas, aportes, propuestas referidos al todo, es decir, a la construcción de un verdadero sistema educativo renovado y generan también cierta identidad de la mesa, así como cierto sentido de liderazgo.

El movimiento inicial del todo a las partes va consolidando las partes y en ese sentido puede también dificultar el movimiento ulterior y definitivo de las partes en su relación con el todo.

En el Foro, el movimiento del todo a las partes o mesas ha sido exitoso y creativo. Cada tema ha adquirido profundidad y claridad e incluso ha visualizado y concretado su contribución explícita al todo. No obstante están surgiendo algunas dificultades en relación a la construcción del todo debido al posicionamiento de alguna mesa y al liderazgo que se ha desarrollado en su seno. Estamos en la presencia de cómo entablar un verdadero diálogo o relación dialógica entre mesas y cómo enfrentar pequeños conflictos que se pueden interponer en la razón de ser de las partes para un todo o de las mesas para un sistema educativo renovado.

Nada extraño que esto suceda, cada quien siente lo suyo como manifestación de sí mismo, se identifica con ello. Eso mismo sucede a otro y así progresivamente.

En el caso del Foro Nacional de Educación, por la misma naturaleza de la educación, el trabajo de las mesas tiene su sentido último en un resultado más allá de ellas aunque con ellas. Sin ellas no se construye el todo pero para construir el todo cada mesa además de su aporte tendrá que dar cabida al aporte de las otras mesas, lo que significa que quizás deba renunciar a algo de lo propio.

Este es el espíritu del Foro. Se concibió, organizó e instaló con el movimiento del todo por transformar, hacia sus partes (mesas temáticas) a fin que desde ellas y con ellas resultara el todo, el sistema educativo transformado. En el fondo privó la actitud y convencimiento de que cada mesa no trabajaría para quedarse en sí o para concretar cierta ganancia o imposición propia sino para convertirse en un factor creador del todo. Eso supone no perder la perspectiva del todo, y de tener la capacidad de renunciar a todo aquello que detiene su inserción en el todo o impida que otras mesas construyan el Todo. El diálogo creador es el producto de aportes y renunciaciones en razón de una síntesis superior que beneficia a todos o al menos a la mayoría.

Lo que en síntesis quiero expresar se resume en los términos siguientes: En la dinámica del Foro Nacional de Educación, el proceso de desentrañar los nudos críticos del sistema educativo a través de cada mesa temática, así como el hecho de aprovechar el potencial que presenta cada mesa a fin de mejorar y renovar el sistema en su totalidad, puede ir alimentando el peligro de que cada mesa se consolide en sí de tal forma, que se reste capacidad de interacción creativa entre ellas para solucionar la problemática que presenta nuestro sistema educativo.

El Foro va bien, conviene, no obstante, prevenir y evitar el más mínimo tropiezo al interior del mismo, lo que exige garantizar la interacción creativa de las mesas temáticas.

14 de agosto de 2005

## El Foro Nacional de Educación: De las Mesas de Trabajo a las Comisiones Nacionales de Educación

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

El Foro Nacional de Educación avanza hacia su última etapa de desarrollo y representa el mejor escenario nacional para idear y concertar una perspectiva de futuro de una acción renovada de la educación del país, capaz de presentar respuestas efectivas y pertinentes de la preparación de los recursos humanos que requiere el país para construir su futuro deseado.

Desde su inicio, el FNE ya ha desarrollado tres Foros amplios en los que se han podido debatir y aprobar las propuestas temáticas desarrolladas por las Mesas de Trabajo en sus sesiones semanales de trabajo. Avanzamos hacia el IV Foro, a realizarse en los próximos meses, culminando así la Etapa de Concertación, debiéndose definir el papel que les corresponderá jugar a las Comisiones Nacionales como expresión técnica surgida de la experiencia que vienen desarrollando las Mesas de Trabajo.

Previo a entrar a este IV Foro, las 11 Mesas de Trabajo *articularán, entre sí, sus propuestas* de contenidos, dirigidos a gestar una educación renovada, innovadora y articulada en un sistema educativo nacional, de manera que las partes respondan y aporten al *todo educativo*, y que cada parte de esta totalidad educativa, interactúe, se integre, armonice y complementa con el resto de las partes para, de manera que construyan *un todo educativo y pedagógico estratégico y sostenible*, en función del país que queremos.

El IV Foro será el espacio para que las Mesas de Trabajo, bien conjugadas e intercomunicadas en sus propuestas, formulen una **plataforma educativa renovada, innovadora y transformadora**, que trascienda y supere los planteamientos formulados por el Plan Nacional de Educación, en el marco de la nueva época que nos está tocando vivir.

Esta plataforma educativa renovada e innovadora que se está construyendo en las Mesas, con amplia participación de todos los sectores, si realmente quiere tener la legitimidad y representatividad nacional, deberá ser enriquecida, complementada y validada, con los aportes que proporcionen sujetos claves y representativos desde el nivel local. Por ello, la realización de Foros de

Consulta en Departamentos del país, ha de ser una preocupación y ocupación del FNE en los próximos meses.

Al disponernos a realizar este IV Foro, es hora de preparar cuales han de ser, y qué funciones han de desarrollar, las Comisiones Nacionales que den continuidad, en el plano técnico especializado, a la plataforma de contenidos educativos construidos, articulados e integrados como *una totalidad*, para perfilar una **educación renovada, innovadora y transformadora para el país**.

Son las Mesas de Trabajo, en esta última fase, quienes han de realizar intercambios enriquecedores y articuladores de sus propuestas educativas, suscitadas al interior de los nudos críticos que han venido estudiando sistemáticamente, de manera que su *horizonte de partida y de llegada* sea único: **una visión y misión de una educación renovada, vista como totalidad, sistémica, intercomunicada, articulada, eficiente y de calidad**, capaz de aprovechar, al máximo, las capacidades, virtualidades y especificidades de cada una de sus partes, de sus instituciones, expresiones, modalidades y formas organizativas de hacer educación (formal, no formal, informal).

Tres ejes cruciales correspondientes a los nudos críticos de la educación actual, han de presidir, tanto el trabajo de cada Mesas, como la *Propuesta Final* que surja para construir una *Educación renovada y con capacidad transformadora*, sobre la base de la articulación y complementariedad sistémica de los productos de todas las Mesas: La **Equidad** como aspiración y concreción fundamental del derecho de los nicaragüenses a una educación adecuada a sus necesidades, la **Calidad y Pertinencia** como requisitos dinámicos esenciales de una educación renovada, relevante y con capacidad de incidencia en el desarrollo de capacidades y competencias para el desarrollo personal y del país, y la **Articulación de la Educación** como columna vertebradora que haga posible un *continuum educativo efectivo* capaz de expresarse con equidad y calidad.

Es importante, no obstante, estar atentos a superar los vacíos que el Plan Nacional de Educación (2001-2005) ha tenido, en cuanto a su capacidad para lograr que todos los subsistemas educativos se comprometieran a poner en acción sus objetivos y estrategias acordadas. De esta forma, no se llegaron a concretar Comisiones Nacionales efectivas, no se constituyó un verdadero sistema educativo articulado, sus objetivos no se entretejieron en la madeja de

cada subsistema ni de éstos con los demás, ni sus contenidos fueron avalados por una Ley o Decreto.

En tal sentido, el FNE ya ha preparado una propuesta concertada de articulado moderno que integre la Ley General de Educación, aprobada por la Asamblea Nacional en lo general. Adicionalmente, aspira a que, a partir del IV Foro, ya constituidas las Comisiones Nacionales y coordinadas por un Consejo Nacional de Educación renovado, éstas preparen sus *Planes de Acción* que aseguren su contenido de trabajo y futuro desempeño, una vez que el FNE finalice. Concluirá el FNE con el V Foro, en el que se conocerán y aprobarán estos Planes de Acción de las Comisiones, además de completar las acciones conjuntas que se requieran para que los acuerdos surgidos del FNE, sean debidamente reconocidos e impulsados por las instancias de poder del país.

La conformación de un verdadero sistema educativo, en que se logren acuerpar mutuamente las especificidades, procesos, haberes e iniciativas del subsistema de educación formal, con los subsistemas de educación no formal e informal, plantea al nuevo Consejo Nacional de Educación y a sus Comisiones Nacionales, retos sustantivos y complejos en su quehacer más allá de los tiempos del FNE. Sus funciones deberán dirigirse a racionalizar recursos y armonizar los procesos y funciones de todo el aparato educativo, de manera que se traduzcan en un *continuum educativo en el currículum, la formación de recursos humanos, la gestión educativa, el sistema legal, el financiamiento y la evaluación-acreditación*.

Las Comisiones Nacionales que tendrán a su cargo alinear estas funciones y procesos, también habrán de tomar muy en cuenta algunos  *ejes*  que históricamente se han convertido en *nudos críticos* fundamentales, y que han de constituirse en **focos de máxima atención** de las Comisiones, de manera que, a la vez que se construye la continuidad educativa en los procesos que la definen, se superen los problemas crónicos y cruciales de la educación , tales como: **la cobertura y equidad, la educación técnica, atención a la Costa Caribe, las TIC's y la articulación del sistema.**

14 de agosto de 2005

## Para reinventar el Sistema Educativo Nacional

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

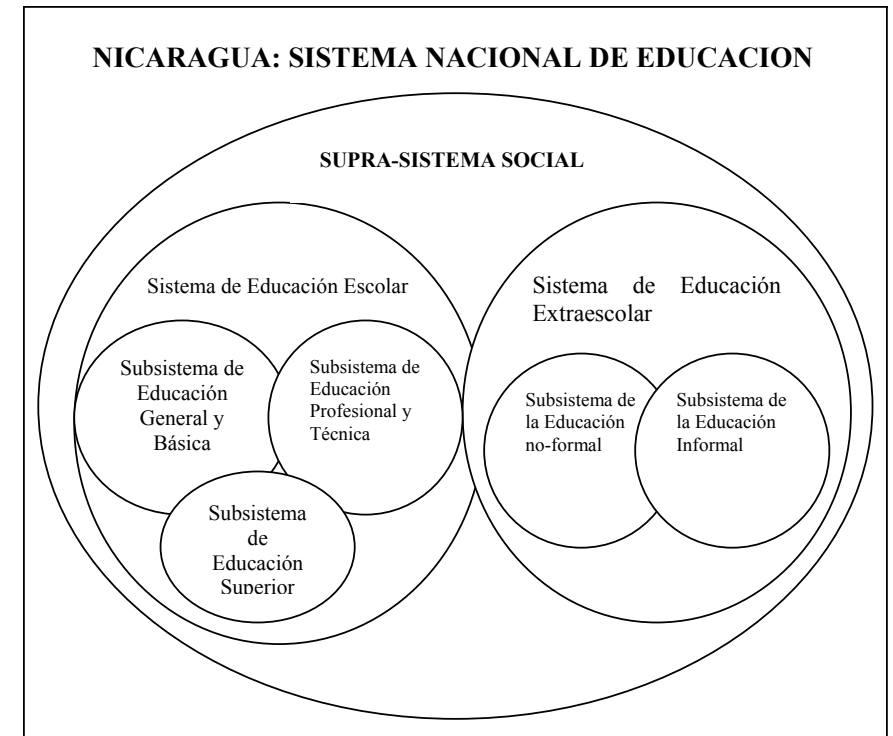
Como expresáramos en artículo anterior, la actual estructura del servicio educativo, arbitrariamente ha sido conceptualizada a partir de las instituciones rectoras (MECD-INATEC-CNU) de los diferentes niveles y modalidades del servicio educativo existentes en el país. Esta particular manera de concebir al “Sistema Educativo Nacional” a partir de las instituciones que ofrecen el servicio y no de funciones y procesos globales, genéticamente ha sido la causa principal, no sólo de la exclusión e invisibilización de amplios espacios sociales educativos en los que se desarrolla la Educación Extraescolar, sino que también de múltiples rupturas y desencuentros, tanto en términos de un necesario currículo nacional, como de los procesos de gestión de la educación nacional como totalidad. Así, todos llaman (llamamos) sistema educativo, a un conjunto de partes de servicios de educación, dislocados, sin propósitos, proyectos o instancias comunes, con escasa conexión y amplios rangos de autonomía y oposición entre los mismos.

Pero el problema de la exclusión no es sólo con el sistema educativo, sino que también con la concepción misma que predominantemente tenemos de educación en nuestro país. En Nicaragua, como en muchos otros países, y aún en el lenguaje de los especialistas y de organismos y conferencias internacionales, no se acostumbra hacer diferencia entre Educación Escolar y Educación, y se presentan indistintamente como si fuesen sinónimos y como si fuese el mismo proceso social. Más aún, se habla o escribe de educación e inmediatamente se piensa en escuelas. De esta manera la falta de educación en un país, una familia o una persona, se entiende como la falta de grados escolares aprobados por las mismas.

Frente a esta situación, y aprovechando que en estos momentos estamos formulando y aprobando la Ley General de Educación, se propone que el Sistema Educativo Nacional sea reconceptualizado con base en dos grandes subsistemas educativos: el Subsistema de la Educación Escolar y el Subsistema de la Educación Extraescolar, los que funcionarían en relación dialéctica y concordancia con las demandas y necesidades del supra-sistema social.

Esto es, la Educación Escolar (o educación formal), que se rige con base a leyes y reglamentos, aprobados por instancias legalmente constituidas, y que ofrece créditos para transitar por el sistema de niveles y modalidades educativas, y diplomas y títulos, que acreditan a sus poseedores y beneficiarios ante el universo de oportunidades del mercado de trabajo; y la Educación Extraescolar, referida, como su nombre lo indica, a la educación que se realiza fuera de la formalidad curricular de la escuela y que por lo tanto no entrega títulos ni créditos, pero que por su flexibilidad, movilidad, ausencia de normatividad jurídica, y objetivos y tiempos a corto plazo, se adapta fácilmente a las necesidades de sus usuarios, en especial de la población empobrecida que no logra acceder a la educación escolar.

En orden descendente, convertidos los subsistemas que integrarían al Sistema Nacional de Educación en dos sistemas independientes, será posible organizarlos a partir de sus partes y componentes, así: el *Sistema de la Educación Escolar* estaría integrado por los niveles educativos y las modalidades que ofrece el servicio educativo, los que a manera de escalera se mueven avanzando en orden ascendente, desde la Educación Preescolar hasta la Educación Posgraduada; y el *Sistema de la Educación Extraescolar* estaría conformado por el Subsistema de Educación no Formal y el Subsistema de Educación Informal. La Educación No Formal, que se imparte tanto en Ministerios y Organismos del Estado a manera de eventos de capacitación, como en organismos de sociedad civil, empresas privadas y universidades y que entrega certificados de asistencia; y la educación Informal o asistemática, que emana de las relaciones sociales como sinónimo de relaciones de aprendizaje, que recibimos de los consejos de nuestros padres o de los anuncios publicitarios de la televisión.



Pensado y construido así el Sistema Nacional de Educación, será posible no sólo pensar y conceptualizar los subsistemas pertenecientes a los Sistemas Escolar y Extraescolar, sino que, y esto es lo más importante y fundamental, construir entre la educación escolar formal y la educación extraescolar no formal, los diferentes puentes que comunicarían y permitirían la interacción sistémica entre las dos educaciones, puentes inexistentes en la actualidad, debido a las formas y maneras como está pensado y construido el mal llamado sistema educativo nicaragüense.

14 de agosto 2005

## Las funciones generales de articulación del sistema educativo

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

En artículo del domingo 7 de agosto pasado, producto de las reflexiones en la Mesa de Articulación del Foro Nacional de Educación, se presentó en esta columna de El Nuevo Diario, un diagnóstico sobre la organización estructural del llamado Sistema Nacional de Educación, concluyéndose que éste sistémicamente funciona como un “No sistema”. Este comportamiento anómalo, se expresa a través de dos características, a saber: por un lado, *la desarticulación* de las diferentes etapas, niveles, ciclos y modalidades de la Educación Escolar, y por el otro, *la exclusión* de la Educación Extraescolar, o sea de todas las educaciones que se producen fuera de la formalidad de la administración y el currículum escolar.

Frente a esta situación, en artículo del domingo 13 de agosto, en El Nuevo Diario, se presentó una propuesta de reinención del Sistema Educativo, proponiéndose éste sea integrado por dos grandes Subsistemas Educativos, el Subsistema de la Educación Escolar integrado por subsistemas según niveles, ciclos y modalidades del servicio educativo (Educación Preescolar, Secundaria, Profesional Técnica y Superior), y el Subsistema de la Educación Extraescolar, integrado por los Subsistemas de la Educación No Formal y la Educación Informal.

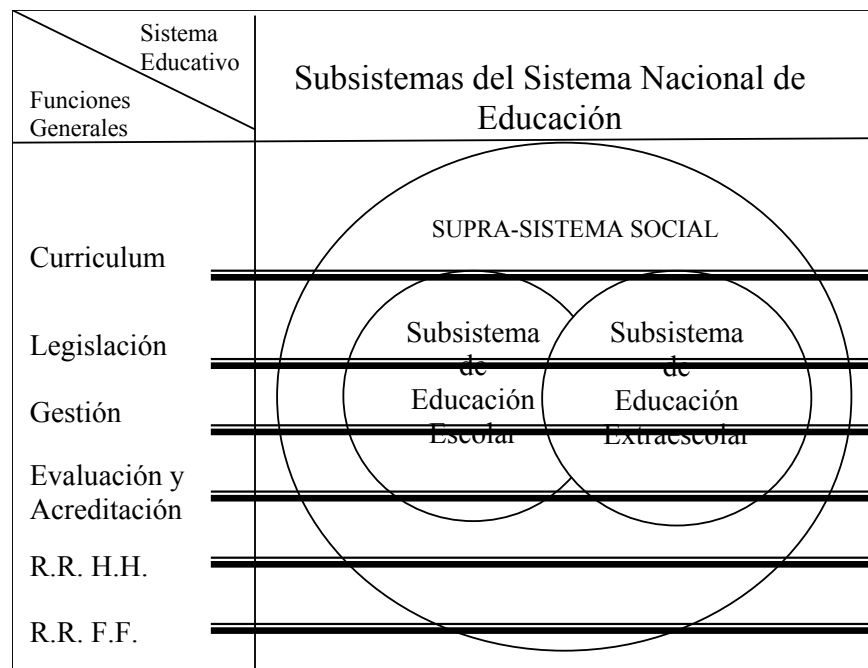
No obstante con esta propuesta, solamente se presenta la posible solución de una de las características visibles del “No Sistema” educativo, como es la *exclusión de la Educación Extraescolar*, falta proponer soluciones para la característica más difícil y compleja, como es *la desarticulación de los procesos educativos escolares y no escolares*.

Conforme a esto, la pregunta que ha primado ha sido: *¿cómo articular los niveles, ciclos y modalidades de la Educación Escolar, y cómo articular la Educación Escolar con la Educación Extraescolar?... para responder a esta interrogante, la respuesta ha sido otra pregunta: si lo que está desarticulado son las relaciones entre los subsistemas que idealmente conforman al Sistema Educativo, ¿cuáles son esas relaciones y cuál es el contenido de las mismas?, en suma: ¿qué es lo que está desarticulado respecto a esas relaciones?* Por ejemplo, acerca de la necesaria relación entre la Educación Escolar y la Educación Extraescolar: ¿qué procesos y funciones están ausentes

e impiden la interacción sistémica entre las mismas?, y respecto al tránsito de la Educación Secundaria a la Educación Terciaria, ¿cuáles son los procesos y funciones que están rotos y no se encuentran?

Un análisis detenido de esas relaciones, ha permitido concluir que los procesos y funciones fragmentadas y en situación de desencuentro, son de dos tipos: funciones de tipo curricular y funciones de administración educativa. Las primeras se refieren al currículo, tenido éste, tanto en su acepción general, como en la restringida, referida a los programas de estudio de la Educación Escolar; respecto a las funciones administrativas, las que después de detenida observación se identifican son las siguientes: la gestión, la evaluación y acreditación, legislación, y los recursos humanos y financieros.

En este contexto, conjuntamente con proponer la reconceptualización del Sistema Educativo Nacional, con base en dos grandes subsistemas educativos, el Subsistema de Educación Escolar integrado por subsistemas según niveles y modalidades del servicio educativo (Preescolar, Primaria, Secundaria, Terciaria y Educación Profesional y Técnica), y el Subsistema de Educación Extraescolar, integrado por los subsistemas de la Educación no-formal y la Educación Informal, (El Nuevo Diario/ 13 agosto 2005), *se propone que las seis funciones generales mencionadas, sean redimensionadas y convertidas en ejes transversales que atraviesen toda la actividad educativa del país, independiente de su origen y del subsistema a que pertenezcan, provocando la creación de múltiples ductos y pasarelas entre los diferentes subsistemas, tanto a nivel del sistema educativo, como a nivel particular en el interior de los subsistemas generales*. Así:



Para la organización y construcción de los procesos y puentes articuladores de cada Función, y la coordinación y seguimiento a la articulación entre los diferentes subsistemas generales y específicos del Sistema Nacional de Educación, *se propone crear seis Comisiones Nacionales de Articulación del Sistema Educativo*, (una para cada función articuladora) integradas por personal proveniente de la Educación Escolar y de la Educación Extraescolar, especializado y/o con experiencia y criterios, respecto a las temáticas concernidas en cada una las funciones.

La idea que se propone, es que para cada una de las seis funciones mencionadas y caracterizadas como generales para todo el sistema educativo, las Comisiones Nacionales de Articulación del Sistema Educativo, establezcan los objetivos, requisitos y condiciones comunes para su aplicación en los servicios y acciones educativas particulares formales y no formales, y se diseñen y formulen los procedimientos para su ejecución, seguimiento y perfeccionamiento.

28 de agosto de 2005

## Las Comisiones Nacionales de Articulación del Sistema Educativo

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

En artículo del domingo 28 de agosto pasado, se identificaron a seis procesos o funciones comunes a todo tipo de educación escolar – formal o no escolar – no formal, que al no estar pensadas y construidas sistémicamente dan oportunidad a la desarticulación del Sistema Educativo. Estas funciones fueron las siguientes: el currículo, la gestión, la evaluación y la acreditación, la legislación y los recursos humanos y financieros. Conforme a esto, en el mismo texto se propone que las funciones identificadas, sean conceptualizadas y construidas, como si fuesen ejes transversales que atravesasen, conecten y articulen toda la actividad educativa escolar y no escolar.

Esto es lo abstracto. Lo ideal. Lo que aparece nítido en el mapa conceptual. Falta ahora su concreción histórica en el tiempo y el espacio, que responda a la pregunta acerca de cómo convertir a las seis funciones mencionadas, en ejes articuladores de la educación nacional.

En el artículo mencionado, para este fin se propone la convocatoria y creación de seis Comisiones Nacionales de Articulación del Sistema Educativo, una por cada una de las seis funciones identificadas.

Dado el carácter global y las pretensiones holísticas de las Funciones y las Comisiones Nacionales respecto a la totalidad de la Educación Nacional, se prevé que estas sean creadas y coordinadas por el Consejo Nacional de Educación, máxima instancia de armonización y consulta de la Educación Nacional.

Las Comisiones Nacionales de Articulación, estarían integradas por especialistas o personal con experiencia en los ámbitos de acción de cada función, de esta manera la Comisión Nacional de Currículo, por ejemplo, estaría integrada por personal que haya elaborado propuestas curriculares en la Educación General, la Educación Profesional y Técnica y la Educación Superior, pero también en las actividades de capacitación en la Educación No Formal, etc. La Comisión Nacional de Recursos Humanos, estaría integrada por personal con experiencia en la formación de formadores de



las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, pero también de las Oficinas de la Ley de Carrera Docente, de las Direcciones de Personal del MECD e INATEC y de los Sindicatos de Docentes. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación, estaría integrada por técnicos y especialistas de los tres órganos del servicio educativo y por especialistas de la Educación No formal, con experiencias en la formulación de currículos y en el análisis y gestión de equivalencias académicas. Etc.

De esta manera se crearían seis Comisiones Nacionales de Articulación del Sistema Educativo, así:

- Comisión Nacional de Currículo.
- Comisión Nacional de Gestión de la Educación.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación.
- Comisión Nacional de Legislación o Normación de la Educación.
- Comisión Nacional de Administración de los Recursos Humanos para la Educación.
- Comisión Nacional de Administración de los Recursos Financieros para la Educación.

Las Comisiones Nacionales de Articulación del Sistema Educativo, en una primera etapa, que no debiera durar más de cinco años: (1) establecerán la normatividad y rutinas socio-administrativas de funcionamiento de cada una, de acuerdo a las reglas y normas que dicte el Consejo Nacional de Educación; (2) realizarán el diagnóstico sectorial, de cara a valorar el rol que cada área temática (Función) juega respecto a la articulación de la educación nacional, y a la lucha por elevar la equidad y calidad de la educación, (3) establecerán y jerarquizarán los principales focos problemáticos derivados de cada diagnóstico; (4) determinarán las necesidades de recursos humanos, técnicos y financieros para su solución, (5) acordarán los cronogramas para el abordaje de cada foco problemático y (6) producirán los documentos normativos de política educativa para la articulación del sistema educativo nacional.

Dado que cada Comisión Nacional de Articulación, estaría integrada por delegados oficiales de los órganos del servicio educativo (MECD-INATEC-CNU) y de las instancias o Redes representantes de la Educación Extraescolar, se espera que éstas adopten los acuerdos y disposiciones que surgieran de las Comisiones Nacionales, en los ámbitos de su responsabilidad, tanto a nivel nacional, como territorial o institucional y procuren el cumplimiento de los acuerdos de articulación entre subsistemas.

Debido a diferentes motivos, unos objetivos y otros subjetivos, la velocidad de institucionalización de cada Comisión será diferenciada y desigual, unas Comisiones las alcanzarán primero, otras posteriormente. A medida que este proceso se vaya dando, cada Comisión que tenga elaborado su diagnóstico y determinados y jerarquizados sus focos problemáticos, deberá comenzar a dar respuesta a estos según orden de importancia.

A medida que cada Comisión avance produciendo propuestas de solución a las problemáticas encontradas respecto al ámbito de cada función, y en un nivel mayor de maduración, los miembros de cada Comisión comenzarán a propiciar dos tipos de movimientos hacia el exterior de las mismas, uno horizontal hacia las otras Comisiones de Articulación del Sistema Educativo camino a fundar el *Sistema Nacional de Funciones para la Articulación del Sistema Educativo*, y otro vertical hacia los otros ámbitos espaciales de la educación nacional, esto es, los ámbitos regional (Costa Caribe), Departamental, Municipal e Institucional.

La organización y constitución oficial de parte del Consejo Nacional de Educación del Sistema mencionado, provocará la articulación plena del sistema educativo, entre el subsistema de Educación Extraescolar y el Subsistema de Educación Escolar y entre las seis funciones generales del Sistema Educativo, y permitirá a su vez crear las Comisiones Regionales, Departamentales y Municipales de Articulación del Sistema Educativo, las que cumplirán los papeles y funciones que le sean asignadas por las Comisiones Nacionales según funciones generales de la educación.

En este contexto, cada Comisión Nacional, al llegar a su plena madurez, tendrá tres roles articuladores que cumplir, uno de carácter endógeno hacia su interior, y dos hacia el exterior, una en relación horizontal con las otras Comisiones Nacionales y otra en relación vertical de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, con las Comisiones Regionales, Departamentales y Municipales de Articulación del Sistema Educativo.

4 de septiembre 2005

## Los Componentes de la Propuesta de Articulación del sistema educativo

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Personas interesadas nos han solicitado explicar el contenido de los componentes claves de la propuesta que sobre la Articulación del sistema educativo, hemos venido proponiendo en esta columna dominical de El Nuevo Diario desde inicios de agosto pasado, producto de la reflexión y el debate con un conjunto de colegas de los diferentes subsistemas educativos del país de la educación escolar y la educación extraescolar en la Mesa de Articulación del Sistema y Subsistemas Educativos, en el marco del Foro Nacional de Educación.

De manera ordenada, y en orden de lo general a lo específico, los componentes de la propuesta, son los siguientes:

### 1. La Educación como un Continuum

Fue la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, encabezada por el ex ministro francés Edgard Faure, la que en 1973, al observar el extraordinario desarrollo de la Ciencia y la Técnica, en especial en el campo de las comunicaciones, la que comenzó a difundir la percepción, ahora convertida en certeza, acerca de que la educación es una cuestión de toda la vida, desde que se nace hasta que se muere, y que ésta se produce en todos los ámbitos y escenarios de la vida social, incluyendo los centros escolares. En este orden, la educación, que comienza de manera informal en el seno familiar, acompaña a los seres humanos, como en un continuum, durante toda la vida, en la escuela, fuera de la escuela y más allá.

### 2. La Educación Extraescolar

El reconocimiento y conceptualización de la Educación Extraescolar, es una consecuencia del descubrimiento de que la educación es más, mucho más que la educación que se ofrece en los recintos escolares, de ahí que se hable de una educación no formal y una educación informal, que se ofrece, imparte y recibe fuera de la formalidad, exigencias y condicionamientos del currículo oficial. No es extraescolar porque se ofrezca fuera de los recintos escolares

(en muchos casos se ofrece en las aulas de las escuelas), sino porque no está sujeta a las regularidades y convenciones de los Planes de Estudio, según grados, ciclos y niveles de la educación, que a cambio de unas calificaciones ofrece aprobados, diplomas y títulos.

### 3. La desarticulación del sistema y subsistemas educativos

La consideración de la educación como un proceso permanente, metodológicamente es fundamental para desentrañar las múltiples fracturas del sistema educativo nacional, y comprender las consecuencias que la desarticulación de la educación provoca en el continuum educativo de las personas, y por ende, en los propósitos por alcanzar una educación de calidad para todos y todas en nuestro país. De acuerdo a este enfoque, un análisis global del sistema educativo nicaragüense expresa, que éste presenta dos grandes fracturas, una a nivel interno de los grandes subsistemas del Sistema Educativo (desarticulación a lo interno del Subsistema Educativo Escolar y desarticulación a lo interno del Subsistema Educativo Extraescolar), y otra a nivel externo entre los Subsistemas mencionados, el Escolar y el Extraescolar.

### 4. Las funciones o relaciones articuladoras del Sistema Educativo

Después del diagnóstico se pasó a reflexionar sobre cómo articular los sistemas y subsistemas desarticulados, ante esta situación, surgió la pregunta siguiente: si lo que está desarticulado son las relaciones entre los subsistemas, *¿cuáles son esas relaciones y cuál es el contenido de las mismas?... ¿qué es lo que está desarticulado en el cuerpo de esas relaciones?*. Respecto a estas preguntas, la respuesta fue que lo que estaba fracturado eran las relaciones y procesos siguientes: el currículo, la gestión, la evaluación y la acreditación, la legislación y la administración de los recursos humanos y financieros.

### 5. Las Comisiones Nacionales de Articulación

Identificadas las seis relaciones (funciones) mencionadas, hubo de preguntarse: *¿cómo reconstruir sistémicamente las mismas y lograr que éstas se constituyeran en puentes articuladores?*, la respuesta fue, creando un conjunto de seis grupos de trabajo de carácter permanente, integrados por especialistas con experiencias en las áreas disciplinarias de las seis funciones articuladoras, provenientes del MECD, INATEC y CNU y de las Redes de

Organismos de la Educación Extraescolar, a las que se llamaría Comisiones Nacionales de articulación del Sistema Educativo.

El proceso de creación de estas instancias se prevé sea de corto, mediano y largo plazo. Las etapas de este proceso serían las siguientes: (a) Creación y funcionamiento de las Subcomisiones Nacionales de Articulación de los Subsistemas de la Educación Escolar y la Educación Extraescolar, Ej. Subcomisión Nacional de Currículo de la Educación Extraescolar; Comisión Nacional de Currículo de la Educación Escolar; (b) Creación, a partir de las experiencias y membresías de las Subcomisiones Nacionales según Subsistemas, de las Comisiones Nacionales de Articulación del Sistema Educativo y (c) Creación de las Comisiones Regionales, Departamentales y Municipales de Articulación del Sistema Educativo Nacional.

La importancia de los componentes aquí descritos, radica en que los mismos están siendo debatidos en la actualidad en el seno del Foro Nacional de Educación, a fin de ser presentados a la consideración de la Asamblea Nacional, para integrar el Título II de la Ley General de Educación, que próximamente se aprobará en lo particular en ese poder del estado nicaragüense.

18 de septiembre 2005

## **Una Ley para la ciudad educativa**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

### **1. El agotamiento del modelo escolar**

El impetuoso desarrollo de la Revolución Científica y Técnica, desde los años sesenta del pasado siglo, junto a la diseminación casi inmediata de sus resultados en términos de informaciones y conocimientos a través de los medios de comunicación de masas, fue el factor determinante y decisivo, para que la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO, en el año 1972, diese por clausurada la primacía de la escuela, como agencia educativa por excelencia.

Era obvio, ya en 1972, cuando la internet sólo era lúcida especulación entre sociólogos, futurólogos y escritores de ciencia ficción, las informaciones que

transmitían y enseñaban los maestros en la cotidianeidad del aula de clases, minuto a minuto, debido al desarrollo extraordinario de la investigación científica, perdían actualidad y se tornaban obsoletas. Existen muchas evidencias, debidamente documentadas en muchos países, sobre docentes enseñando elementos y contenidos de Geografía, Historia, Economía o Biología, que en el momento de ser enseñados en un país, los mismos habían sido desmentidos por la investigación científica en esos campos en otros países. Ya no eran verdad. La escuela enseñaba informaciones falsas y en la televisión y los periódicos aparecían las nuevas informaciones consideradas entonces verdaderas.

### **2. La Ciudad Educativa**

Después de la publicación de *Aprender a Ser* (1972), que así se titula el Informe de la Comisión mencionada, hubo diferentes tipos de manifestaciones casi todas ellas reducidas a los mundos de la academia, y pocos al ámbito de los sistemas escolares. En Cuernavaca, México, Ivan Illich fundó en los años setenta un Instituto de Investigaciones, sobre el impacto de la escuela como institución y para difundir una ideología descolarizadora de las sociedades, y desde la misma UNESCO se levantó la idea de la Educación Permanente y de la Ciudad Educativa, en cuyas calles y avenidas, parques, rotondas y boulevards, sobresalían y sobresalen como agencias de información – educación los periódicos, la televisión, las radios, y más recientemente, la internet.

### **3. En Nicaragua**

En nuestro país, donde lo moderno siempre llega con muchos años de retraso, respecto a esta problemática de atraso vs modernidad (o viceversa), estamos en el mismo lugar que estaban otros países en 1972, la escuela (la educación escolar), no sabe, no conoce, ni siquiera intuye, que junto a ella, existen múltiples agentes y agencias, que día a día, comparten y se disputan, como parte de la dialéctica social, positiva o negativamente, la educación de su clientela matriculada.

Ante esta situación, en el marco del Foro Nacional de Educación iniciado el 27 de septiembre del año 2004, se ha levantado la idea de reinventar y refundar al sistema educativo nicaragüense, considerando a la educación nacional como un todo integral y global, que incluye no sólo a las escuelas, sino también a todas las agencias que fuera de ellas, influyen y determinan la educación de los nicaragüenses, desde que nacen hasta que mueren.

Fue por ello que muy acertadamente y con sentido proactivo y patriótico, la Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Medios de Comunicación de la Asamblea Nacional, en el marco de la aprobación en lo particular de la Ley General de Educación, comisionaron el pasado mes de mayo a la Mesa sobre Articulación del sistema y Subsistemas Educativos del Foro Nacional de Educación, la elaboración de Mociones relacionadas con la Estructura del Sistema Educativo, en la que se incluyese la relación sistémica entre la Educación Escolar y la Educación que se ofrece y recibe fuera de la influencia del currículo normativo de las escuelas.

Esto es, una Ley para la Ciudad Educativa. Una Ley que reúna en un solo propósito educativo nacional y nacionalista a las escuelas, las familias, los canales de televisión, los periódicos, los ONG, los movimientos educativos, las iglesias, la empresa privada, los sindicatos, etc.

Una Ley que promueva la idea acerca de que El Nuevo Amanecer Cultural y la Prensa Literaria, sean parte importante de las Asignaturas de Literatura en las aulas de la Educación Secundaria. Una Ley que facilite que la sección del Diario La Prensa de los jueves “*En clases*”, sea planificada con el claustro docente de un conjunto de escuelas promedio y posteriormente sea utilizada en las escuelas de este tipo, para el mejoramiento educativo y la elevación de la calidad; y que ésta página dominical de El Nuevo Diario sobre la *Educación*, sea coleccionada y discutida por los estudiantes de magisterio en las Escuelas Normales y en los Programas de Profesionalización de las universidades.

Una Ley que abra las puertas a la creatividad y reúna en un solo haz de esfuerzos e imaginación la experiencia alfabetizadora de *Radio Yes* de Matagalpa, la audiovisual del método *Yo, si puedo* y las posibilidades editoriales que ofrecen los suplementos de *La Prensa* y *El Nuevo Diario*. Una Ley que respetando la naturaleza e identidad de la Educación Escolar y la Educación Extraescolar, facilite el encuentro entre los aprendizajes escolares de todos los grados y todas las asignaturas y las posibilidades infinitas de la internet en los cibercafé, o en el seno de los hogares a través de los canales culturales, científicos e históricos del sistema de cable.

Esa es la utopía. La ciencia, la técnica, la civilización y el progreso, puestas al servicio de la educación de las personas.

2 de octubre de 2005

## **Creando ambientes para la aprobación de la Ley General de Educación**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Al día de hoy, domingo 9 de octubre del año 2005, respecto al tema de la Ley General de Educación, las cosas están así: en enero pasado, la Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Medios de Comunicación de la Asamblea Nacional, presentó ante la Junta Directiva de ese poder del Estado nicaragüense, su Dictamen sobre los dos Anteproyectos de Ley General de Educación, presentados por el MECD y la CGTEN-ANDEN en agosto de 1997.

El día 30 de junio del 2005 en saludo al Maestro Nicaragüense, la Asamblea Nacional aprobó en lo general al Dictamen presentado, abriéndose así, después de casi un siglo, la posibilidad de que Nicaragua tenga Ley General de Educación. El día miércoles 28 de septiembre pasado, el Foro Nacional de Educación, hoy por hoy, la máxima instancia de reflexión y propuesta de la Educación Nacional, entregó al Presidente de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, las Mociones del FORO para el perfeccionamiento del Dictamen aprobado en lo general, cuando éste pronto se discuta en lo particular en el Parlamento.

Con el propósito de crear el ambiente apropiado a la aprobación de la Ley, a partir de este domingo, nos proponemos publicar un conjunto de artículos sobre legislación escolar nicaragüense, que esperamos sean de utilidad a la Comisión Nacional de Legislación en el futuro, cuando ésta sea creada el día que se apruebe la Ley, como parte de las Comisiones articuladoras del sistema educativo nacional.

Queremos comenzar este periplo, analizando las diferentes etapas del recorrido histórico de la educación nicaragüense, a través de las Constituciones Políticas que ha tenido Nicaragua, desde antes de la Independencia de Centroamérica, hasta el día de hoy con la Constitución de la Revolución Sandinista de 1987.

## 1. La Educación en las Constituciones Políticas

De una revisión a los principales contenidos temáticos de la Educación, en las trece Constituciones Políticas a lo largo del tiempo nicaragüense de 1812 a 1987, con base en los contextos históricos, propósitos y énfasis, es posible determinar tres grandes etapas, a saber: Primera etapa, de la Constitución de Cádiz a la Constitución de 1893; Segunda etapa, de la Constitución de 1893 (Zelaya) a la de 1974 (Somoza Debayle – Agüero Rocha); Tercera etapa, la Constitución de 1987, de la Revolución Sandinista y sus reformas de 1995.

### 2) Primera Etapa: de la Constitución de Cádiz a la Constitución de 1893

La primera etapa que va de la Constitución de Cádiz de 1812 a la Constitución de 1893 (la Libérrima), está signada principalmente por la presencia de la Iglesia Católica en las cosas y quehaceres del Estado, en especial de las cosas y quehaceres de la educación. Es el período en que la Educación es atendida desde el Poder Legislativo. El modelo colonial de educación vive sus días de gloria y de crisis profunda e irreversible, se gesta y funda la organización del Sistema Escolar nicaragüense tal a como lo conocemos en la actualidad, y se decretan los primeros reglamentos sobre diferentes aspectos de la organización y del funcionamiento del sistema.

Un ejemplo de las características de la educación, es posible visualizarlo observando la Educación Superior en aquella época. La Universidad de León, conocida después como Universidad Nacional de Nicaragua, y en la actualidad, como Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, fue fundada el 10 de enero de 1812. La Universidad Colonial en Nicaragua, nacía como fiel reflejo de la sociedad que emergía: “una institución – según José Coronel Urtecho – conservadora, enteramente arraigada en la mentalidad colonial y florecida bajo la sombra de la iglesia”.

El 3 de abril de 1879, el Presidente Joaquín Zavala, emitió un decreto que vino a transformar de manera radical las bases que servían de sustento a la Universidad de León, y que inauguraban el modelo de Universidad que ha acompañado a nuestra sociedad durante más de un siglo, el modelo Napoleónico de Universidad, que separaba (y separa) la investigación de la docencia, erradicaba la Teología y sentaba las bases del profesionalismo.

El decreto mencionado, entre otros, ira marcando el paso para desembocar posteriormente en la Constitución de 1893, y en la primera y única Ley General de Educación habida en la historia de Nicaragua, aprobada en 1894, con el nombre de Ley Fundamental de Instrucción Pública.

9 de octubre de 2005

## La educación, factor clave, en las Metas del Milenio

Juan B. Arrien  
IDEUCA

La Asamblea General de las Naciones Unidas desarrollada el mes pasado, se dirige a las personas y a la Humanidad con una mezcla de preocupación y de rutas de salidas para los enormes problemas y nudos críticos que afectan a la gran mayoría de la población mundial.

Casi desde el principio (No. 3), el Documento final de la Cumbre Mundial 2005, centra y concentra el interés de la Asamblea General en **reafirmar la Declaración del Milenio aprobada** por la Asamblea General el año 2000 cuyos objetivos del desarrollo con sus metas en porcentajes detallados, están también formulados desde y para la realidad de nuestro país: Erradicar la pobreza y el hambre; alcanzar la educación primaria universal; promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer; reducir la mortalidad infantil; mejorar la salud materna; combatir el SIDA, la malaria y otras enfermedades; asegurar la sostenibilidad ambiental; impulsar una sociedad global para el desarrollo.

Esta es la versión, en forma de desafíos, de nuestro país. Nada de eso nos resulta ajeno, se incrusta en las entrañas mismas de nuestra realidad social. Estamos aparcados en la orilla del subdesarrollo con el imperativo de pasar a la otra orilla, a la del bienestar básico de gran parte de nuestra población con la mirada puesta en la todavía lejanía del desarrollo.

Lo preocupante es comprobar que de momento no contamos con la embarcación adecuada para hacer la travesía. Nuestra barca está muy deteriorada, se tiene que reparar su motor y encontrar quienes la conduzcan en una dirección correcta. Por otra parte, la carga es demasiado pesada. La

pobreza, el hambre, la falta de educación, las condiciones de insalubridad... etc. pesan demasiado para realizar pronto la travesía.

La pobreza en nuestro país tiene muchas expresiones que van desde lo material hasta la pobreza social y política; el hambre asociada normalmente a la falta de alimento se traslada también al hambre de justicia y de gobernabilidad; la salud necesita condiciones apropiadas para las personas pero también para las sociedades a fin de evitar las epidemias que destruyen la convivencia humana y los valores humanos y éticos.

Sin embargo, no nos podemos quedar aparcados en esta orilla. El río es nuestro y por tanto debe serlo también la otra orilla.

La cumbre en el numeral 11 afirma “Reconocemos que la buena gobernanza y el imperio de la ley en los planos nacional e internacional son **fundamentales** para el crecimiento económico sostenido, el desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza y el hambre”.

Este serio recordatorio parece dirigido a nuestro país en el que se atenta contra la buena gobernanza y está ausente el imperio de la ley, con lo cual se hace imposible el crecimiento económico sostenido, el desarrollo humano sostenible y seguirán la pobreza y el hambre destruyendo a muchas personas. La gente pobre siempre pierde, el hambre se instala en ellos como una garrapata.

En este sentido la Cumbre hace explícita referencia a la educación (N° 43) con estas palabras: “Destacamos **la función indispensable de la educación**, tanto escolar como no escolar, en el logro de la erradicación de la pobreza y de los otros objetivos del desarrollo según lo previsto en la Declaración del Milenio, especialmente la educación básica y la formación destinada a erradicar el analfabetismo, y procuraremos ampliar la educación secundaria y superior así como la enseñanza profesional y la capacitación técnica, en particular para mujeres y niñas, crear capacidad en materia de recursos humanos e infraestructura y empoderar a quienes viven en la pobreza”.

Este párrafo, compendio apretado de una política educativa global, tiene particular importancia al relacionar directamente, casi como causa y efecto, la educación, tanto escolar como no escolar, con la erradicación de la pobreza y el logro de los demás objetivos de desarrollo y metas del milenio.

En tal sentido si la pobreza constituye la matriz donde se nutren las carencias a cuya solución obligan los objetivos y metas del milenio, la educación se convierte en el factor clave para alcanzarlos. De ahí la trascendencia de la educación en todas sus formas y niveles con énfasis especial en la alfabetización y la educación básica para todos. La lógica trasladada a Nicaragua nos señala que mientras el analfabetismo supere el 20% y la educación primaria no acelere su paso para transitar del 83% de tasa neta actual al 100%, la pobreza estará entre nosotros como un huésped permanente, indeseado y destructor.

En este amplio desafío suena alentador constatar, según información oficial<sup>1</sup> que los recursos destinados a financiar salud, educación, protección social y otros programas sociales ha aumentado de C\$6.118 a C\$11.316 millones de córdobas entre 2001 y 2005 lo que hace que el gasto por habitante pobre se incremente en más de un 66% en el mismo período a la par que los incrementos salariales al personal de educación sean del 81%.

Esto confirma que Nicaragua está en la travesía de lo probable hacia lo presumiblemente cercano respecto al logro de los objetivos y metas del milenio el año 2015. Para ello hace falta incrementar mucho más la inversión en los factores que inciden directamente en la reducción de la pobreza y acelerar el ritmo de esa travesía por parte de todos. Es que la pobreza, en varias de sus manifestaciones, sigue dando señales de pretender aferrarse en amplios sectores de nuestra población.

16 de julio de 2005

### **La Familia, origen y proceso permanente de educación**

Juan B. Arrien, Ph.D.

“La Semana de Acción Global por la Educación, 24-30 de abril” confirma a la familia como el núcleo continuo y renovador en la **Educación para Todos**.

<sup>1</sup> Juan S. Chamorro. “Objetividad sobre la lucha contra la pobreza en Nicaragua”. El Nuevo Diario 07/10/05

### 1. Un reportaje revelador del embrión original de la educación

Hace varios días, la TV me regaló un excelente y para mí novedoso reportaje sobre momentos extraordinariamente significativos en el desarrollo del ser humano en el seno de la madre.

El reportaje presentó la visión en cinco dimensiones del crecimiento progresivo de la vida humana y de su íntima interacción orgánica, biológica, psicológica y espiritual con la madre.

Tres momentos dejaron en mí, profunda admiración y huella reflexiva para mi compromiso de educador.

El primer momento expresaba cómo la criatura movía sus brazos colocando sus puños ante sus ojos en posición de defensa supuestamente frente a cierto impacto o amenaza del exterior. El segundo momento, realmente entrañable, fue cuando la criatura abre ampliamente sus ojos llenos de curiosidad por conocer y apropiarse de su entorno. El tercero cuando el niño o niña manifiesta con diferentes movimientos y señales su ansia por salir al mundo con una original expresión de autonomía, de ser una persona plena.

En el reportaje hacía ver además cómo lo que vive la madre, alegrías, caricias, problemas, trabajo, esfuerzos, fatigas, angustia, voces, palabras, relaciones diversas con la gente y su entorno, etc. tenían inmediata resonancia vital en la compleja realidad de una vida en construcción.

### 2. La interacción madre-hijo proceso original de la educación conectado con la familia

El extraordinario y creativo dominio técnico del reportaje, centrado en el hecho sobrecogedor del desarrollo de la vida humana en el seno materno, me hizo pasar de la fascinación silenciosa a la reflexión profunda sobre el significado e impacto de la madre en la educación de la persona, con el supuesto natural que todo ese proceso está ligado a la construcción y vida de una familia.

Desde la perspectiva real que manifiesta el reportaje, confirmé que la interacción madre-hijo es el proceso original de la educación el que continúa de manera indisoluble en la familia, de suerte que esta seguirá siendo el vientre permanente generador de la educación de la persona humana.

El proceso generador de la vida humana en forma de persona continúa en el proceso generador de la educación de esa persona. La familia es pues el **embrión siempre renovado** de la educación de la persona; el espacio donde la educación se desarrolla como **un continuum** a lo largo de la vida; la necesidad del **retorno permanente** y vivificador de la educación de la persona a sus orígenes educativos.

### 3. Papel de la escuela con la familia como síntesis pedagógica permanente

La escuela juega un papel complementario, importante e insustituible en el amplio espacio de los conocimientos teóricos y prácticos; de las habilidades, actitudes y competencias que dan sentido y salidas prácticas relevantes para la vida; de los valores sociales que hacen a la persona un miembro activo de la comunidad y sus relaciones, pero teniendo presente que es la familia el núcleo original y convergente donde sigue formándose la persona humana dando además a su vida el sentido extraordinario de una continuidad. La familia continúa, de padres a hijos, de estos a otros hijos, etc. en una sucesión no sólo genealógica sino fundamentalmente educativa. La escuela cambia en sus contenidos y métodos pedagógicos para educar, la familia es en sí la síntesis del andamiaje pedagógico que tiene un impacto educativo permanente. Desgraciadamente, determinadas circunstancias parecen debilitar esta perfecta síntesis pedagógica de la familia, pero en medio de cualquier amenaza destructora volverá, de formas creativas e inesperadas a imponerse la familia como el espacio vivificador de un permanente retorno educativo.

En todo caso, la familia acogerá y cuidará el movimiento de **autodefensa** de la criatura ya fuera del seno de su madre; la apertura de sus ojos para ver adecuadamente la **compleja realidad del mundo** físico, humano y social; el ansia acelerada de enfrentarse a la necesidad de su **autoafirmación** y de su **autonomía** responsable.

La escuela constituye el espacio institucionalizado para completar desde perspectivas propias la formación y el desarrollo de las personas, aunque nunca podrá substituir y recrear la fuerza pedagógica, original y natural de la familia.

En ocasión de “La Semana de Acción Global por la Educación”, todo el mundo se mueve y estremece frente al imperativo de hacer efectivo el derecho de todos los niños y niñas a la educación.

Más aún, el cumplimiento de ese derecho se convierte en un amplio reclamo de verdadera justicia, porque negarle un derecho humano fundamental a una persona es cometer con ella una injusticia.

En esta posible sacudida de conciencias respecto a decisiones políticas favorables y de también posibles incrementos de recursos según los objetivos de ésta semana dedicada a la educación, reforzamos la familia como el ámbito educativo permanente y decisivo. Educación para todos sólo es posible con familias verdaderamente educadoras para todos.

30 de abril de 2005

### La teoría corre, la práctica queda

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Hace unos días un periódico de la capital informaba del elevado monto gastado en consultores sobre todo externos y del número excesivo de los mismos en alguna dependencia del Estado.

Conozco parcialmente el enorme volumen de documentos producto de las múltiples consultorías. No sólo llenan amplios espacios en los anaqueles de los Ministerios y de otras instancias nacionales, llenan incluso cuartos enteros por no hablar de bodegas de algunas instituciones nacionales e internacionales.

Acepto que yo mismo me he movido en esa tarea, en el sector educación y vinculado con la UNESCO.

Después de transitar por los derroteros de esa actividad con el sentido y compromiso de compartir conocimientos y experiencias en favor de nuestros países frente a sus diversos problemas y retos para ir construyendo un futuro mejor, he comprobado con cierta resignación y pena, **el impacto**, cuando se da, **extremadamente efímero** de la mayoría de los estudios, análisis, propuestas, etc. que en su momento se aceptaban como la última palabra, el aliento vivificador y la solución casi mágica para hacer efectivas las transformaciones de todo tipo que necesitaba el país a través de sus instituciones.

Es cierto que la velocidad de los cambios y la cultura que va generando en mucha gente, sobre todo la intelectual y profesionalmente más preparada, provocan en cierto modo lo que el poeta Horacio plasmó en su famoso “carpe diem”, agarra el día, aprovecha el día porque mañana será otro día distinto.

Así, el valor natural de muchas consultorías y de muchos consultores se convierte en un hecho coyuntural, que sin llegar a sacudir la estructura y actitudes que exige todo cambio substantivo, pasan como invitados, más o menos agradables, que dejan formalmente sus tarjetas para hacer sentir que pertenecen a un organismo o instancia importantes y que son portadores posibles de propuestas estratégicas.

Esta cultura de peaje profesional especializado puede que deje algún valor agregado en la convulsionada ruta de necesidades que un país debe superar en la búsqueda permanente de transformaciones duraderas.

Pero a esta cultura de peaje propio de muchas consultorías, se unen otras circunstancias que abonan a su carácter frecuentemente efímero y de ordinario muy coyuntural. Entre esas circunstancias se pueden señalar a) los vaivenes constantes de la política con repercusiones inesperadas y frecuentes en las instituciones nacionales y b) el hábito ya estereotipado y connatural de nuestra cultura expresado en el **desmantelamiento** de políticas, proyectos, cambios en marcha, etc. que inicia su pernicioso acción cuando se da un cambio de autoridades en las distintas dependencias de la gestión pública.

Resulta casi connatural con nuestra cultura e historia, que ésta inicia cuando cambia un Ministro, un Gerente o un Director General. Para poder operar con nueva eficiencia y supuestamente renovar con un sello propio, aspectos claves de un sector se impone minimizar, descalificar e incluso desmantelar lo anterior, sólo porque resulta algo ajeno, o no es propio de la nueva forma de gestión.

De esta manera entran en escena otras consultorías porque la presencia de las mismas proporcionan cierta categoría, seguridad e imagen de renovación a las instituciones. La oferta siempre está lista. Ser consultor es una forma de dar vida a las instituciones oferentes y receptoras, aunque se trate de una vida en ocasiones bastante artificial.



No estoy en contra de las consultorías, mucho menos de los consultores y de las instituciones u organismos para los que trabajan. Estoy a favor de generar una nueva forma y actitud en los receptores y demandantes de las consultorías. Tenemos que aprender a ser receptores de calidad, responsables de nuestra parcela institucional de país, dueños de todos los procesos de construcción de nuestro futuro como comunidad nacional. Con relativa facilidad cedemos criterios y lógicas diferentes la construcción, el desarrollo y el bienestar de nuestra gente.

La teoría corre veloz, la práctica avanza paso a paso. Es ésta la que tiene un impacto real, la palabra definitiva.

La teoría para cumplir su razón de ser tiene que ser evaluada por los efectos y resultados concretos que dan vida a la práctica.

Los consultores son veloces y fugaces, la práctica es lenta y persistente, pero es lo que queda en beneficio del país y de la gente.

1 de abril de 2005

### **Lecciones de los 50 centavos**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

En pocas ocasiones se cruzan en tan poco tiempo, opiniones, críticas, acusaciones, propuestas, deseos, desesperanzas, insultos, descalificaciones, etc. para construir un clima humano y social pleno de contrastes y de contradicciones.

Los medios de comunicación con el poder de la palabra, de la imagen, el sonido y el escrito acercaron a la ciudadanía, diversa, compleja, posesionada y polarizada a los actores y hechos que se apoderaron de calles, exaltación, violencia y fines defendibles o rechazables, según posiciones interesadas. A través de ellos la ciudadanía se expresó con mezcla de pasión y sensatez, de dolor y propuestas. Fue una especie de clase pública de educación.

Los medios se convirtieron en el escenario y auditorio perfectos donde se desarrolló una impecable interacción social: unos a favor, otros en contra

pero todos suspendidos de las acciones que le eran en cierto modo propias. Es el proceso de la educación informal penetrante y acelerada.

En el plano racional y emocional, humano y ciudadano se replicaba la sacudida de los morteros, el humo de las llantas, el fuego de los vehículos ardiendo, la valentía o cobardía de los actores enfrentados. En una palabra, el país hecho contradicción, enfrentamiento, duda, pedazos, incertidumbre. Por un momento la calle hablaba por el país.

La contradicción medió entre los políticos, al más alto y bajo nivel. Los Poderes del Estado parecían atrincherarse en sí mismos frente a los reclamos de grupos y sectores que defendían sus intereses. El juego de intereses es con frecuencia el incentivo de la democracia. En este caso el poder del pueblo entró en contradicción con aquellos en quienes depositaron su derecho irrenunciable al poder. Lástima que esos depósitos del poder a mediano plazo generen tan raquíticos intereses de bienestar social.

La contradicción se evidenció inmersa en cualquier perspectiva con la que nos acerquemos a los hechos que motivaron la decisión de no subir 50 centavos el valor del pasaje ¿cómo es posible? sí, 50 centavos es un costo acumulado enorme, para una población que transita día a día en la pobreza, es un monto que equilibra y mejora el negocio tradicional y mal servido de los transportistas, es un monto que suman 30 millones de córdobas en subsidiar al transporte urbano, para superar reclamos justos y la violencia irracional de los métodos utilizados. El público se ahorra 50 centavos para pagarlos de otra forma. Es el pueblo de los 50 centavos el que también mantiene al país.

Irónicamente el elevado precio internacional del petróleo genera riquezas inesperadas a los ricos y aumenta la pobreza de los ya pobres, precisamente de la gente de los 50 centavos.

Los estudiantes universitarios comprometidos con una causa social justificada y que la sienten suya por tradición. Se trata de una acción gremial. Pese a ello la contradicción surge ante la imagen ideal que se tiene de ellos y de su Alma Mater, y los métodos de lucha que desfiguran su imagen catalogados injustamente por algunos ciudadanos, como vándalos, terroristas y pandilleros. Una contradicción difícil de entender desde fuera puesto que por una parte priva en ellos el predominio de la razón y del compromiso más elevado de la educación, y por otra defienden la causa social de la gente de los 50 centavos

disparando morteros, montando barricadas, quemando vehículos y llantas afectando negativamente, más de lo que está, la imagen y economía del país.

Por un momento mucha gente sintió que la educación había desaparecido y había dado lugar a la barbarie. Pero también al mismo tiempo, mucha gente sintió que la educación es a la par de un bien personal, un servicio en beneficio de la población necesitada. El estudiante universitario causó ambos sentimientos. Una simbiosis casi imposible de lograr entre lo ideal y lo real, entre el bien y el mal.

En este contexto deforme y contradictorio una madre escucha a su hijo decir que él no quiere ir a la universidad si lo que ve en la calle es la Universidad.

Una ciudadana al ver a los trabajadores de la Zona Franca caminar en gruesas filas porque la calle está tomada, increpa a los universitarios, según ella llenos de privilegios diciendo que ellos debían de ir a trabajar a la zona franca para que los trabajadores de la Zona Franca puedan acceder a la universidad y sus privilegios pues a los pobres les resulta casi imposible hacerlo. Así la malla de la contradicción y la trama de la contradicción se apodera del sentir y pensar de la ciudadanía, malla y trama que puso en entredicho valores como la gobernabilidad, la cohesión social y el Estado de Derecho. Acusaciones y epítetos descalificadores acompañados de insultos y de sin sentido, impropio de personas quienes de una u otra forma, poseen el aliciente de cierta representatividad ciudadana.

Lo triste en el fondo es comprobar que las calles sustituyeron pedagógicamente por unos días a las aulas y la violencia reemplazó modelos tradicionales de educación y de civismo.

Los niños, niñas y muchos adolescentes de Nicaragua no tienen la capacidad y la oportunidad de comprender las consideraciones y razones justificadas y altruistas de los estudiantes universitarios para utilizar los métodos de lucha violenta y destructora. En sus retinas y sentimientos quedaron bien impresas las imágenes agresivas, ofensivas, de enemistad y rechazo entre los nicaragüenses, entre universitarios y transportistas, transportistas y universitarios y entre ellos y la policía, la que en aras de la seguridad pública y el bien ciudadano tiene que valerse de gases lacrimógenos, de balas de goma, en resumen, también de agresión y violencia. Todo ello deja un impacto negativo en los niños y adolescentes interiorizando, quizás, la idea de que la violencia es natural y aporta réditos favorables a quienes la manejan.

Esta realidad llevó al absurdo de que la ciudadanía y el civismo fueran asaltados por la violencia y la educación por la lucha callejera.

Las contradicciones difícilmente conviven a determinados ritmos. Fuerzan una salida. Esta llegó allí donde se evita el estampido de la contradicción y donde la contradicción se disuelve en su irracionalidad: el diálogo.

Penoso que el diálogo, creado para evitar violencia y barbarie retome su razón de ser para eliminar precisamente la violencia y la barbarie. En esta ocasión cambió su lugar tradicional. Penoso también que los teóricamente más capaces y preparados para dialogar lo hagan después de que se crearon las condiciones del antidiálogo.

Los 50 centavos han evidenciado serias fracturas en la convivencia y cohesión social del país en distintos niveles y actores. Pese a una solución, por cierto muy frágil, como la actual del transporte, se ha perdido mucho en el país, en la convivencia ciudadana y en la cultura cívica y espero que se haya ganado en la esperanza de crear soluciones estables producto de la razón y de la identidad creativa del nicaragüense.

7 de mayo de 2005

### **Educación: invertir mejor para invertir más**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

En enero de este año 2005 la CEPAL y la UNESCO han publicado un importante estudio con el sugerente título “**Invertir mejor para invertir más**”. Pareciera más un slogan dirigido a la empresa privada y a los inversionistas que para ser aplicado al complejo mundo de la educación. El subtítulo “Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe”, nos ubica mejor en la ruta de nuestra reflexión.

En términos generales la inversión en desarrollar las capacidades y competencias que posee el ser humano entraña por lógica una clara tasa de retorno y una amplia rentabilidad social. Esa es la lógica de la inversión en educación.

De hecho esta lógica legitima la frase “Invertir mejor para invertir más”. Si yo invierto bien en algo, los efectos de esa inversión me animan a invertir más. Es la lógica de la economía.

Sin embargo, no siempre la lógica de la economía funciona como tal así como la lógica de la educación no siempre equipara la inversión con los beneficios esperados de ella.

El estudio mencionado cuyo análisis recorre con mucho rigor el período a partir de 1990, interpone en la relación inversión y beneficios una condición elemental por muy fundamental y decisiva que sea.

La solución no está sólo en invertir, esta debe ir necesariamente acompañada de una gestión eficiente. O sea que invertir mejor para invertir más, significa en la práctica una gestión tan eficiente que se traduzca en invertir mejor.

Al aplicar esta lógica en la relación financiamiento y gestión en educación en América Latina y el Caribe, el estudio presenta algunas afirmaciones que también pueden referirse a nuestro país.

La primera aseveración es que los resultados educativos están proporcionalmente bastante por debajo de los recursos invertidos. Ha habido mayor incremento en la inversión que en los resultados, esto debido a una gestión deficiente en la amplia complejidad de hecho educativo, la que además de no aprovechar los recursos, desperdicia de formas diversas gran parte de los mismos.

En nuestro país son varias las causas de ese desperdicio.

En primer lugar, entre la inversión y sus resultados en educación intervienen muchos factores intermedios individuales, familiares, sociales, etc. extrínsecos al proceso educativo. El niño llega sin desayunar, el clima familiar adverso golpea psicológicamente, el joven no encuentra sentido, ni motivación en el estudio, etc.

Por otra parte, cargamos muchas limitaciones e incluso carencias institucionales, pedagógicas, materiales que restan posibilidades a una gestión adecuada.

Pero más allá de las causas con cierta base objetiva, nuestra educación entraña limitaciones estructurales y comportamiento inusuales que constituyen una

causa permanente de desperdicio de recursos que conforman la inversión global en educación.

Pensemos solamente a manera de ejemplo en un aspecto estructural: la desarticulación del sistema y subsistemas educativos con todos sus efectos negativos que drenan los resultados previstos en la inversión educativa.

El ejemplo más patético lo proporcionan los resultados en los exámenes de admisión a las universidades cuando existe un enorme desbalance entre lo que se aprende en secundaria y lo que exige la Universidad. Sólo el 5.3% de los que presentaron examen de admisión en el año 2004 en la UNAN-Managua aprobaron matemáticas.

El otro aspecto coyuntural, si se le puede denominar así porque es históricamente repetitivo, salido recientemente a luz, es el constatar escuelas y maestros fantasmas, salarios irregulares, información estadística alterada para incrementar las transferencias.

Por otra parte, basta asomarse a la historia educativa de las últimas décadas para comprobar en ella la variable iterativa en el juego de las innovaciones educativas con costos elevados y las correspondientes involuciones como desperdicio de las costosas inversiones realizadas. Esta variable atraviesa ya la cultura de nuestra gestión educativa institucional.

¿Qué hacer? Tenemos escasez de recursos y añadimos a ella un desperdicio evidente aunque todavía no debidamente cuantificado. Es una tarea pendiente.

29 de mayo de 2005

## **Cultura Escolar y Desarticulación de la Educación**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

La desarticulación y múltiples rupturas y desencuentros en el interior del proceso educativo nicaragüense, no sólo tiene múltiples y sofisticadas formas de producirse, sino que también de incidir en demérito de la calidad de la

educación. Una de las formas de manifestarse es mediante el ocultamiento y exclusión de componentes y procesos educativos.

La situación de ocultamiento se produce, cuando con base a una determinada concepción sobre la cuestión educativa, se incluyen unos factores y se excluyen otros. Este es el caso de la concepción escolar, escolarizada y escolarizadora que históricamente ha servido de fundamento al ordenamiento del servicio educativo en nuestro país.

La concepción de la educación como sinónimo de escuela, considera que esté es un proceso endógeno, autosuficiente y cerrado en si mismo, que se realiza en el aula de clases, en donde un maestro(a), enseña unos contenidos culturales (programas de asignatura) a unos alumnos(as), y estos demuestran lo aprendido a través de unos exámenes. Obviamente esta concepción no considera legítima la presencia de agencias y agentes educativos exógenos o extraescolares, motivo por el cual, éstas y éstos no son tomados en cuenta en las estrategias educativas (estrategias escolares), ocultándolas deliberadamente o simplemente ignorándolas. En esta situación, la desarticulación se expresa como invisibilización de procesos o agencias externas consideradas espurias y no educativas.

Para esta concepción, los procesos de aprendizajes son patrimonio exclusivos del aula de clases y de los programas de estudio oficiales, excluyendo de esta manera la posibilidad de integrar estos a la riqueza educativa de la vida social, especialmente de otras agencias o agentes educativos.

La concepción escolarizada de la educación es tan fuerte, que cuando se refiere a la Educación Superior, solamente fija su mirada en la función escolar de ésta, obligando a los observadores, a medir el impacto de este tipo de educación, solamente en lo referido a los graduados y profesionales universitarios, ocultando que las Universidades también realizan investigaciones y actividades de proyección social. Por eso es que cuando luchan en contra del 6% constitucional, sus cálculos los hacen dividiendo el presupuesto entre el número de alumnos matriculados.

Esta concepción no sólo es usada por quienes la realizan y construyen en el aula de clases en la cotidianeidad de la vida escolar, sino que también por aquellos sectores y actores invisibilizados, cuya actividad la realizan fuera de la escuela, y que siendo entes educativos, explícita e implícitamente, desconocen su rol y por ende no se comprometen con él, ni lo defienden. Este es el caso

por Ejemplo, de las familias y los medios de comunicación, y en general, de la sociedad como totalidad.

De esta manera, para el común de la opinión ciudadana, educación es sinónimo de escuelas, de Ministerio de Educación, maestros, alumnos, calendario escolar, libros de texto, cobros en las escuelas, etc. son padres y madres de familia, pero ignoran su rol fundamentalmente educativo, y que por ende éste debe articularse con el rol educativo de los maestros, y el de los editores de los diarios y programas de la televisión y la radio, y el rol educativo de los políticos y los gobernantes, etc.

Obviamente, cuando las familias ignoran su acción y su función educativa y la necesidad de articular éstas con la acción educativa de los maestros y las escuelas, ellas no reclaman su derecho de participar y de construir las respectivas articulaciones, en provecho de un o una estudiante en singular, o de todo el grupo escolar en plural.

Así las cosas, la cultura escolar, que cubre y aliena no sólo a quienes hacen el sistema escolar, sino que también a padres y madres de familia y a la sociedad en general, es el gran obstáculo, para que unos y otros, maestros(as) por un lado y padres y madres por el otro, se busquen y se encuentren a favor de niños, niñas y jóvenes, como sujetos y depositarios finales del esfuerzo educativo nacional.

Las consecuencias de esta ruptura, es posible observarlas, en el campo de la educación en valores que la escuela se esfuerza en construir, pero que al llegar el niño, niña y joven al rincón familiar, no se siguen promoviendo con igual énfasis y empeño.

De igual manera, cuando uno y otro actor social (maestros y padres y madres) desconocen la necesidad de su articulación y unidad a favor de sus alumnos, hijos e hijas, lo que hacen es empobrecer esa relación,, provocando que ésta se convierta en una relación meramente comercial y financiera, en virtud de la cual los padres y las madres son convocados a reuniones en la escuela, solamente para ponerles quejas de sus hijos e hijas y para pedirles dinero para satisfacer las necesidades materiales de los edificios escolares, el cumpleaños de la Directora(or), o el bono salarial de los maestros.

Esto dice que a la enfermedad estructural e histórica del sistema, provocada por la cultura escolar, se le ha venido a sumar una nueva enfermedad

emergente conocida como Autonomía Escolar, lo que provoca que padres y madres de familia no vean ni sientan a los maestros y maestras de sus hijos e hijas, como aliados naturales en la tarea de educar a los suyos.

De esta manera, la construcción (que no reconstrucción porque nunca ha existido), de la unidad sistémica entre padres y madres de familia y escuela, padres y madres de familia y maestros, y padres y madres de familia y currículum, es una tarea urgente y delicada, en tanto que no sólo se trataría de formular, desarrollar e implementar un modelo de articulación entre familia-hogar y centro educativo, sino que también de luchar en contra de una cultura enraizada en los comportamientos de todos los que hacemos educación escolar en nuestro país, y simultáneamente, de desmontar ese pernicioso modelo de mercantilización de la educación, como es la Autonomía Escolar.

19 de junio de 2005

### **Según el Observatorio de la Educación Nicaragüense la Educación está estable: ni mejora, ni empeora**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

El Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua (FEDH-IPN), y el Instituto de Educación de la UCA (IDEUCA), con el apoyo de IBIS-Dinamarca, realizaron durante el año 2004, su *Observatorio de la Educación Nicaragüense desde la Sociedad Civil*, el que se realizó en once departamentos y cuarenta municipios del país, dándole seguimiento a tres documentos fundamentales del quehacer educativo nicaragüense en la actualidad, a saber: el Plan Nacional de Educación (2001-2015); los compromisos del Gobierno de la República en el terreno educativo, contraídos en Dakar-Senegal, en el año 2000, y la Ley de Participación Educativa, aprobada en la Asamblea Nacional en marzo del 2002.

El Observatorio se realizó en dos etapas semestrales, con el propósito de construir las tendencias acerca del cumplimiento de los principales aspectos de los tres documentos en estudio, durante el año mencionado. Las respuestas de los respondientes se agruparon en tres tipos, a saber. (a) Tendencias favorables a la solución de la problemática educativa; (b) Tendencias en donde la situación observada en los dos semestres del 2004 es la misma y

(c) Tendencias desfavorables a la solución de la problemática educativa nacional.

En este resumen se presentan las dos tendencias polares, las favorables y las desfavorables a la solución de la problemática encontrada.

### **Tendencias favorables a la solución de la problemática educativa**

Las tendencias favorables son aquellas cuyas respuestas en el segundo semestre observado, fueron cualitativamente mejores a las del primer semestre, y expresan, que al menos en los lugares observados, las cosas están mejorando y avanzando en la solución de la problemática educativa.

En este orden, respecto al Plan Nacional de Educación, algunos aspectos cuya tendencia es favorable a la solución de la problemática educativa, son los siguientes: en el segundo semestre del 2004, más profesores y maestros afirmaron haber participado en acciones de capacitación, que los que respondieron afirmativamente en el primer semestre; de igual manera el empirismo docente descendió de un 20 a un 13 por ciento. Respecto a los incentivos docentes de los maestros, un 10 por ciento más de maestros afirman que recibieron estos. También se observó que un 14 por ciento más de centros educativos afirmaron que han adquirido equipos de computación y otros equipos de apoyo a la enseñanza.

Respecto a los Acuerdos de Dakar, se observó que aumentó la matrícula en la Educación de Adultos en los Departamentos y Municipios observados; detectándose también un aumento en las tasas de promoción, de un 86 por ciento respecto a un 79 por ciento, entre los participantes de este tipo de educación; en el segundo semestre, aumentó el número de respondientes que afirmaron que se utiliza la informática educativa en el proceso de aprendizaje en la educación de adultos, igual es el caso referido a los programas de estudio adecuados a la realidad económica y socio-cultural.

Sobre la Ley de Participación Educativa, se observó que fue mayor el número de respondientes que dijeron tener un alto conocimiento sobre la Ley. El 13 por ciento en el primer semestre y el 17 por ciento en el segundo semestre.

### **Tendencias desfavorables a la solución de la problemática educativa**

En la otra cara de la moneda, los aspectos en los que la situación encontrada en el segundo semestre, se presentaron desfavorables respecto al primer semestre, fueron los siguientes:

Sobre el Plan Nacional de Educación: en más centros de estudio no se han reformado programas de estudio; en más centros se observa el estado insuficiente de la base material de estudio; en menos centros se aplican métodos de enseñanza desde una perspectiva socioconstructivista; en menos centros se implementan sistemas de evaluación modernos de los aprendizajes; menos centros tienen programas que conectan sus contenidos con la realidad; menos centros tienen sistemas de información vocacional.

Respecto a los Acuerdos de Dakar, se observó que más niños y niñas entre tres y seis años fueron desatendidos en la Educación Preescolar y menos padres y madres de familia estuvieron involucradas en la atención a este nivel educativo.

Acerca del conocimiento sobre la Ley de Participación Educativa, es mayor el número de respondientes que dicen no tener ningún conocimiento sobre la mencionada Ley.

De lo anterior es posible concluir, que la educación nicaragüense, en su situación de función social enferma, según sus tendencias en el año 2004, está estable, hay una especie de empate técnico, ni empeora, ni mejora. Al parecer, la cantidad de recursos que se invierten en el sistema, la cantidad y calidad de los recursos humanos y técnicos que se utilizan para su sostenimiento y el modelo gerencial y pedagógico sobre el que se asienta, conforman el límite de lo posible de la educación, hoy por hoy, en nuestro país.

Lo normal es que queden un millón de niños, niñas y jóvenes fuera de la Escuela; que el analfabetismo de la población adulta sobrepase el 30 por ciento, que los maestros ganen alrededor de 100 dólares y que la calidad de la educación esté cuestionada. Lo normal es el punto de equilibrio y estabilidad, entre lo peor y lo mejor.

Se necesitan ideas y una voluntad mayor para romper con este ciclo funesto.

El país y su futuro lo reclaman.

26 de junio de 2005

### **G8: la música estremece la conciencia del mundo contra la pobreza**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Los políticos viven del poder y este no es solidario porque se nutre de intereses particularmente concentrados.

El arte, en este caso la música, es expresión viva del espíritu humano que necesita comunicarse y compartir su aliento vivificador con los demás. Posee en su esencia el imperativo de la solidaridad.

La pobreza es el habitante inserto y radicado en el amplio espacio humano del mundo. El ser humano, en una gigantesca proporción, está sacudido y atrapado por la pobreza. Esta ha reducido a expresiones deshumanizantes a gran parte de la humanidad, es decir a gente, a personas, hombres y mujeres, niños y niñas, jóvenes y ancianos quienes como tales piensan, sienten, aman, sufren y en ocasiones esperan. La pobreza ha reducido de tal manera a muchos seres humanos que apenas les abre la puerta de la sobrevivencia.

Ya no basta exponer con datos y cifras económicas las escandalosas e inhumanas diferencias entre ricos y pobres, sean países, grupos o personas. Se trata de salir al paso de una catástrofe que afecta la esencia y el sentido mismo de cada persona.

Se habla de que el ser humano está adquiriendo tal poder tecnológico que puede destruir la humanidad entera. No hace falta esperar la intervención de una locura universal. Existe de hecho la catástrofe silenciosa y real de la pobreza causada por el poder y avaricia de grupos, de instituciones y de una filosofía con su correlato la política, que conforman el actual, mal llamado, orden internacional excluyendo cada vez a más amplios sectores de la población mundial de sus derechos a ser y vivir como personas.

Esta dolorosa realidad está resonando en el mundo del poder personificado en el G-8, grupo que comienza a reaccionar debido a reclamos mundiales generalizados, a la voz angustiada de la pobreza y sus efectos, a sus propios intereses de mediano y largo plazo, o a ciertos resortes de solidaridad humana.

El G-8 hace poco decidió reducir considerablemente la deuda de los países más pobres y endeudados, entre los cuales está el nuestro, Nicaragua.

Sin embargo, su acción es lenta porque la pobreza ha alcanzado dimensiones insospechadas en tanto ha debilitado enormemente al ser humano y porque entra en juego la clase política que en casi todos los países pobres ha constituido y constituye una red de insensibilidad real, de intereses particulares e incluso de corrupción, cuyos efectos inmediatos o mediatos han sido precisamente la pobreza y la pobreza extrema.

Curiosamente, frente al descrédito generalizado de la clase política y la desconfianza en el poder económico del capitalismo actual, está surgiendo en el mundo una nueva conciencia, síntesis de valores humanistas y religiosos haciendo en este momento de la música su fuerza universal, la gran cruzada mundial contra la pobreza. Esta nueva y universal conciencia tenía que venir del alma, del espíritu profundamente sensibles del arte y de sus creadores.

Al mensaje de los líderes del G-8 afirmando que “la pobreza en medio de la abundancia es una barbarie y que ellos no quieren ser cómplices de una barbarie” el arte, la música, los artistas mundialmente reconocidos, le han inyectado el alma, la fuerza de unir los espíritus del mundo a través de conciertos multitudinarios precisamente en las capitales o ciudades de algunos de los países más ricos, Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Japón, Italia, Gran Bretaña y Rusia.

El punto convergente de los conciertos llenos de vibración solidaria es Johannesburgo por cuanto es África el continente más extremadamente empobrecido y a él mira la solidaridad mundial.

El arte, la música ha dado vida universal, conciencia universal, solidaria y humana, masiva y compartida a la reunión del G-8 que ha tenido lugar en Glendagles, 70 Km. al nordeste de Edimburgo Escocia los días 6 al 8 de julio.

El apoyo más profundo y el complemento más eficaz del G-8 en su deliberación de Edimburgo para erradicar la pobreza no es el poder de los políticos de muchos países del mundo sino el poder del arte, el contagio espíritu a espíritu de la música. El arte ha mostrado en esta ocasión el poder solidario del ser humano. El arte sale en defensa de la gente y crea en la propia gente una conciencia y fuerza universales.

Es una excelente prueba de la posibilidad de humanizar la mundialización, a la que se le siente con frecuencia tan negativa y sin duda causante también del crecimiento acelerado de la pobreza en el mundo.

La verdad es que el espíritu humano es el que verdaderamente salva al ser humano. El arte es factor inherente a ese espíritu por eso ha salido en defensa del ser humano. El arte es una veta clave de la cultura y la cultura es el hábitat natural de la educación.

Sin embargo, nuestra educación no incentiva ni aprovecha el poder del espíritu del arte y de sus múltiples expresiones. Son muy raras las expresiones del arte insertas en la educación formal de nuestro país.

Por otra parte, los conciertos que acaban de resonar en el mundo entero en capitales importantes y desde ellas por medio de la T.V. nos dejan dos lecciones claves: la primera que los medios de comunicación y en concreto la TV demuestran el ámbito excepcional y el impacto universal de lo que llamamos educación informal; la segunda que la música de los grandes artistas organizada e interpretada por una causa humana como es erradicar la pobreza universal, sacude el alma y la conciencia de la gente creando la fuerza irresistible de la solidaridad.

El G-8 toma decisiones pero la música ha preparado el alma del mundo para ir borrando la incomprensible aberración del siglo XXI, una inmensa pobreza entre una inmensa abundancia.

10 de julio de 2005

### **Competencias básicas de lectura, escritura y aritmética: insuficiencias y desafíos nacionales**

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
IDEUCA

En las últimas décadas, las cumbres mundiales de educación y múltiples iniciativas de reformas educativas de los países más preocupados por su educación, sobresale el interés de priorizar el aprendizaje básico de la lectura, la escritura y la aritmética. De hecho, tanto la Cumbre de Educación para Todos de Jomtiem (Tailandia, 1990), como su conmemoración en Dakar (Senegal,

2000) se centran en este interés. De aquí la importancia de emprender procesos de Alfabetización con Carácter Nacional en que confluyan sinérgicamente los esfuerzos de varios sectores del país para propiciar, racionalizando recursos, programas de alfabetización que propendan al desarrollo de competencias básicas de aprendizaje orientadas a mejorar su empleabilidad.

Pero, más allá de estos programas loables, no debemos olvidar que se trata de velar por el impacto y sostenibilidad de la educación básica que proporciona la escuela primaria, revisando la calidad de sus competencias básicas, auténticos pilares del desarrollo educativo de los nicaragüenses. Investigaciones y experiencias de muchos países ponen de manifiesto que, en estas tres competencias básicas reside la clave para que el desarrollo de los aprendizajes posteriores de la niñez y la adolescencia sean significativos, útiles y sostenibles.

En este sentido es fácil comprobar en nuestro país por padres, madres de familia y particularmente por el profesorado, que los desajustes, vacíos y limitaciones que tienen nuestros hijos e hijas en el aprendizaje de la lecto-escritura y la aritmética en el nivel de educación primaria, están repercutiendo poderosamente, de forma negativa, en su capacidad para construir otras competencias y aprendizajes en las demás áreas del saber. En este mismo sentido, la falta de comprensión de lo que leen y escriben se convierte en el principal obstáculo de su aprendizaje y de su futuro profesional. Lo más triste, a este respecto, es que la falta de metacomprensión y metaescritura hace que los propios educandos no tengan conciencia de que no están comprendiendo lo que leen y escriben. Siendo así, es evidente que si los cimientos de la educación que reciben los educandos no son firmes, es previsible esperar un alto índice de desperdicio educativo, a lo que se une un cierto tipo de “analfabetismo funcional” en la ciudadanía.

Siendo así, el valor agregado y rentabilidad que debiera tener para nuestro país la educación básica, se presenta, por el contrario, como el principal obstáculo para alcanzar una educación de calidad y aprendizajes significativos, relevantes, útiles y sostenibles, que se concreten en competencias y capacidades para seguir aprendiendo. Ante la fragilidad de estas competencias básicas, la posibilidad de avanzar con paso firme en los aprendizajes de la niñez y la juventud, se detiene para dar lugar a aprendizajes sin sentido, memorísticos, mecánicos y con poco valor para el país. Algunos resultados entresacados de nuestra experiencia en la educación superior y en la formación de dirigentes, técnicos

y profesores de los distintos niveles educativos, nos ponen de manifiesto expresiones que guardan plena relación con este estado de cosas.

Durante varios años, las formas de evaluación de educación primaria han omitido la realización de pruebas escritas, en honor a dar espacio a una “evaluación formativa” mal entendida. Se obvia, así, que el alumnado desarrolle capacidad para hacer valer las destrezas lectoras, de escritura y de lógica, diluyendo la capacidad de comprensión. Como consecuencia, se obtienen aprendizajes sin sustento básico, sin fundamentos sólidos ni desarrollo de competencias de comprensión y aplicación práctica a la realidad.

-Muchos jóvenes que concluyen la secundaria e ingresan a la educación superior presentan severos vacíos y deficiencias en cuanto a destrezas básicas de lectura comprensiva, así como de escritura en cuanto a rasgos, ortografía y sintaxis correctas. Estas limitantes se convierten en factores de abandono, repetición y preparación futura de muy baja calidad.

-La enseñanza de las Matemáticas y las ciencias experimentales desde primaria y en secundaria tiene un carácter mecánico, algorítmico y nada comprensivo. Así, cuando los estudiantes desarrollan problemas en los primeros años de universidad, tienden con insistencia a reducir su resolución a aplicar mecánicamente “fórmulas”, haciendo caso omiso del significado que tienen las variables. A esto se añade que, el amplio fracaso que tienen en estos procesos, encuentra su nicho en la falta de comprensión de las demandas que se formulan en los problemas. Todo hace ver que, este fracaso, tiene sus raíces en déficit básicos de comprensión de lecto-escritura y de lógica matemática elemental.

-A esta realidad se añade el bajísimo índice de lectura que están desarrollando niños (as), adolescentes, jóvenes y adultos, lo que guarda íntima relación con la competencia desigual que existe entre los programas muy atractivos de la TV en los que los adolescentes son meros receptores, y las metodologías tradicionales de enseñanza de las escuelas que tornan aburrido leer y aprender. El bajo interés en la lectura se origina, precisamente, desde los primeros grados de primaria, en los que las temáticas de lectura no conectan con los intereses del alumnado, fraguándose de esta forma, una cultura del tedio y aburrimiento ante la lectura.

La veracidad de estas percepciones se puede constatar en los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional realizada con el alumnado de tercer



grado y sexto grado en Matemáticas y Español en el año 2002. De los tres niveles de desempeño previstos (básico, intermedio y proficiente), los resultados muestran que, en tercer grado, en la prueba de Español, el 71.2% alcanzó apenas el nivel más bajo y sólo un 7.7% logró plenamente los objetivos; y en Matemáticas, el 61.7% sólo alcanzó el nivel más bajo (básico), y sólo un 13.9% logró plenamente los objetivos. En el caso del sexto grado, en la prueba de Español un 69.7% alcanzó el puntaje más bajo (básico), alcanzando los objetivos en el nivel más elevado sólo un 5.1%; en la prueba de Matemáticas, el 88.1% obtuvo el puntaje más bajo (básico), obteniendo el nivel más alto únicamente un 1.1%.

Este termómetro confirma que es preciso, a la par que se toman iniciativas muy loables para realizar programas de alfabetización, organizar la educación fortaleciendo y priorizando los programas de enseñanza de capacidades básicas, en tanto éstas se constituyen en prerrequisitos fundamentales para la construcción efectiva de aprendizajes sólidos y sostenidos en el futuro. El Foro Nacional de Educación constituye el escenario por excelencia para emprender políticas educativas precisas y sostenidas para mimar el cultivo de las competencias básicas, sin las cuales se derrumba el edificio educativo de cada nicaragüense y del país.

17 de julio de 2005

## La Educación en la Constitución de 1893

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

### 1. El Contexto

La Constitución Política de 1893, fue el producto de las formas y maneras como se solucionaron las contradicciones en el interior de las clases oligárquicas, en el que por un lado estaban quienes se aferraban al viejo modelo servil-señorial venido del período colonial, y por el otro los que propugnaban por el nuevo modelo agroexportador que alumbraba los caminos al siglo porvenir. Al final la contradicción se solucionó a favor de los segundos, con la toma del poder político de la coalición liberal agro-exportadora encabezada por José Santos Zelaya.

El proyecto revolucionario de carácter burgués triunfante, necesitaba, como años antes lo había necesitado la economía servil-señorial, de disposiciones jurídicas, que en el campo de la producción de la fuerza de trabajo y de la transmisión de una ideología coherente con el modelo que buscaba imponerse, crearan las condiciones para la producción del nuevo sistema social basado en el modelo agro exportador y la expansión de las actividades mercantiles, que emergían de los despojos coloniales.

De esta matriz en ebullición, es que va a surgir la Constitución de 1893, y en especial los artículos dedicados a la Educación, y un año después, la *Ley Fundamental de Instrucción Pública*, uno de los antecedentes lejanos de la actual Ley General de la Educación, aprobada en lo general el 30 de junio pasado por la Asamblea Nacional.

### 2. La Educación en la Constitución de 1893

Los artículos de la Constitución de 1893 relacionados con la educación, son los siguientes:

- Art. 56 Se garantiza la libre enseñanza, la que se costee con fondos públicos será laica, la primaria será además gratuita y obligatoria, la ley reglamentará la enseñanza sin restringir su libertad, ni la independencia de los profesores.
- Arto. 100 In. 20 Es atribución del Poder Ejecutivo fomentar la educación pública y difundir la enseñanza popular.
- Art. 51 Es libre el ejercicio de toda industria, oficio o profesión, sin título previo.

### 3. Laicismo y promoción de la Educación Pública

Respecto a las Constituciones anteriores, dos aspectos sobresalen, en la Constitución de 1893, estos son, el laicismo y la promoción de la educación pública como deber del Estado.

Respecto al laicismo, la Constitución de 1893, rompe con una norma jurídicamente establecida en las Constituciones de 1826, 1838, 1854 y 1858 en la que se establecía que la religión católica, apostólica y romana era la que profesaba el Estado. Inspirada en las doctrinas liberales de la Revolución Francesa y el positivismo de Comte, la Constitución de 1893, va a establecer

el laicismo como un principio fundamental de la educación pública escolar tal a como la conocemos en la actualidad.

Al respecto, en nuestra obra de hace 28 años, *La Educación en Nicaragua: un caso de Educación para el desarrollo del subdesarrollo* (Editorial Unión, 1977), con base a las características que emergían de aquellas apuestas, afirmamos que “el proyecto que inauguraba el capitalismo dependiente en Nicaragua, rompía bruscamente con la base ideológica de la escuela conservadora anterior, reemplazando al maestro monástico por la presencia liberal de la escuela laica. Surgía así oficialmente en Nicaragua a fines del siglo XIX, una apuesta de escuela copia del enciclopedismo francés, tan de moda entre los ilustrados de la época”.

La oposición a la enseñanza religiosa con la instauración del laicismo en las escuelas públicas y el establecimiento de la libertad de enseñanza, son parte de la matriz de la nueva ideología liberal, que busca imponerse a través de las escuelas, en contra, principalmente, de la ideología religiosa y conservadora del período colonial, y del dominio político de los sectores oligárquicos y conservadores que ganaron el poder en los años posteriores a la Guerra Nacional. Con esto el nuevo régimen ejercitaba una de las funciones de toda educación, la función ideológica, faltaba cerrar el círculo respecto a la otra función de la educación, como lo era la producción de las calificaciones de la fuerza de trabajo.

El establecimiento de la educación como una responsabilidad del Estado y la consecuente gratuidad y obligatoriedad de la misma para las familias de sus usuarios, es un hecho absolutamente nuevo, respecto a la relación entre la educación y el Estado en Nicaragua hasta ese momento, y que observado, un siglo después, en estos días de neoliberalismo privatizador, expresa las diferentes formas que ha asumido el capitalismo para relacionarse con la educación en nuestro país a través de su historia.

El nuevo modelo capitalista agroexportador que se imponía a fines del siglo XIX (como ahora con el CAFTA-ZONAS FRANCAS), necesitaba con urgencia fuerza de trabajo, con un mínimo de calificación (alfabetización - educación primaria) en las destrezas y habilidades, no sólo para los procesos de cultivo y cosecha del café como rubro de exportación, sino que también para los ciclos de su comercialización y exportación, y para la participación de la población en los procesos de expansión de las actividades mercantiles que

emergían como mecanismos dinamizadores y modernizadores de la sociedad patriarcal en proceso de transformación.

Necesidades económicas y políticas, y no morales ni éticas, fueron las causas que dieron origen al establecimiento de la “gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza”, así como porqué se le asigna al Poder Ejecutivo la obligación de “fomentar la educación pública y la enseñanza popular”, y el establecimiento de “la libertad para el ejercicio de oficios y profesiones, sin el requisito del título previo”.

Es la educación, siempre lo ha sido, el mecanismo por excelencia para transformar (o reproducir) la vida en sociedad.

16 de octubre 2005

## **La Educación en las Constituciones de 1911, 1939 y 1948**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

### **1. Gracias a Dios**

Fue en abril de 1965, hace cuarenta años, cuando gracias a la generosidad de Pablo Antonio Cuadra, publiqué en el Diario La Prensa, mi primer artículo sobre la Educación nicaragüense. El último pudo haber sido el que se publicó, el 16 de octubre pasado, en esta página dominical de El Nuevo Diario, con el título de *La Educación en la Constitución de 1893*. Una diverticulitis complicada en el colon, seguida de una obstrucción intestinal irreversible, obligó a una intervención quirúrgica de emergencia, el lunes 17 de octubre pasado, a las 11 de la noche. Sólo la Voluntad de Dios, la compañía y oraciones de los que me quieren, y la pericia, sabiduría y cariño de médicos y enfermeras del Manolo Morales, en especial de los Doctores Rodolfo Argüello Guzmán y Carlos Baltodano Arias, me tienen aquí de nuevo, ejerciendo mi oficio de contribuyente, por más y mejor educación, para la gente de mi país.

## 2. La educación en las Constituciones de 1911, 1939 y 1948

Con el propósito de continuar presentando al lector nicaragüense, el lugar que ha ocupado la educación en la legislación nacional, a fin de recrear la próxima aprobación en lo particular de la Ley General de Educación, en esta oportunidad nos referimos a las Constituciones de 1911, 1939 y 1948.

### 2.1 1911: El retorno al pasado

A fines del primer decenio del pasado siglo, el gobierno liberal del General José Santos Zelaya, fue derrocado por el gobierno de los Estados Unidos de América, en alianza y contubernio con sectores de la oligarquía conservadora desalojada del poder en julio de 1893. El derrocamiento del régimen liberal, hace casi un siglo, dio al traste con el único intento de la burguesía nacional, por construir una economía de raíces autónomas y auténticamente nicaragüenses, en toda su existencia como clase social hegemónica. Para los USA, el derrocamiento del Gobierno Liberal de José Santos Zelaya, significó: el Tratado Chamorro – Bryan, el Banco Nacional, el ferrocarril y las aduanas, es decir, todos los medios que crearían las condiciones para iniciar la construcción del proyecto capitalista dependiente, tanto en términos de la economía agroexportadora (el café), como geopolítico (el Río San Juan).

En el terreno educativo, con la expulsión del poder del General Zelaya, igual que sucediera con la educación sandinista en los inicios de los años noventa del pasado siglo, en cuyo contexto hasta el Museo de la Alfabetización desapareció, la educación trasladó sus propósitos e intenciones al polo contrario. En efecto, en el Artículo 9 de la Constitución de 1911, se manda a que:

*“en los establecimientos de enseñanza sostenidos con fondos públicos se dará a los alumnos la enseñanza religiosa que sus padres y encargados indiquen en cuanto no sea contraria a la moral cristiana”.*

Para César Núñez, que fuera Director del Instituto Nacional Ramírez Goyena, y formara parte en los años 50 y 60 del pasado siglo, de una generación de prestigiosos educadores nicaragüenses, *“los aspectos buenos del período de Zelaya, como era la secuencia en los principios políticos desaparecieron, el laicismo fue reemplazado por el dogmatismo, la enseñanza religiosa fue obligatoria, y en lugar de reforzar y mejorar al Instituto Nacional Central, fue entregado el edificio que éste ocupaba a los Hermanos*

*Cristianos, lo mismo que se obsequió un terreno y edificio a la Congregación de la Inmaculada”*<sup>1</sup>

### 2.2 1939: El rescate de los principios liberales

Los principios del Laicismo y Gratuidad de la educación, inaugurados en el período zelayista y clausurados por el régimen conservador, fueron recuperados en la Constitución Política de 1939, la que en su Artículo 88, expresa que: *“La enseñanza primaria es obligatoria y la costeadada por el Estado y las corporaciones públicas, es gratuita y laica”.*

Se supone que el rescate de los principios de la Gratuidad y el Laicismo para la educación pública, a tres años de iniciarse la Dictadura Militar Somocista, se debió a la presencia del Profesor Edelberto Torres Espinoza y otros intelectuales progresistas y antifacistas en el Ministerio de Educación, encabezado por el Dr. Modesto Armijo Lozano.

Con Modesto Armijo se fundaron las Escuelas Normales Públicas en su concepción moderna, teniendo como antecedentes la experiencia acumulada de la Escuela Normal de Institutoras (1907), y del Instituto Pedagógico de Managua y la Divina Pastora (1913). En 1940 se decreta el Reglamento General de los Institutos Nacionales y Colegios de Enseñanza Secundaria de la República, se aprueba el Plan de Estudios para las Escuelas de Comercio y Mecanografía, se crea el Consejo Técnico de Educación y se aprueban los Reglamentos de la Inspección Técnica Escolar Primaria y Secundaria.

### 2.3 La Constitución de 1948: el factor Maestro

Con este telón modernizante e innovador de fondo, en la Constitución de 1948, por primera vez en la historia de la educación nicaragüense, se reivindica al magisterio como carrera pública y como tal, poseedora de derechos. La inclusión del factor Maestro en la Constitución del 48 del siglo pasado, es consecuente con el proceso de organización del magisterio nicaragüense en los años cuarenta del pasado siglo. En efecto, en 1947 se funda la Federación Sindical de Maestros de Nicaragua (FSMN), que librará extraordinarias jornadas de lucha en favor de los derechos de los maestros entre 1947 y 1970, y fuera desbaratada por la Dictadura Somocista, a fines de los años

<sup>1</sup> Núñez, César: *Problemas Fundamentales de la Educación en Nicaragua*, Cuadernos Universitarios, No.17, León – Nicaragua, Febrero de 1967, pág. 42.

sesenta e inicios de los setenta, siendo organizativamente el antecedente directo, respecto a principios e ideología, de la actual Confederación General de Trabajadores de la Educación (CGTEN-ANDEN).

27 de noviembre de 2005

## Ciencia del Caos y Reforma de la Educación

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

La evolución del conocimiento en las ciencias, a lo largo de los siglos, se ha producido gracias a la lucha de paradigmas, cada uno de los cuales ha estado referido a la manera de ver el mundo y sus fenómenos, con las teorías, creencias, mitos y concepciones propias de su tiempo y espacio. Este conocimiento, en sus formulaciones clásicas, se ha presentado en todo momento como preciso, exacto e incuestionable. Aún hoy día así se nos presenta en libros de texto, haciendo creer que la ciencia es incuestionable, completa, plenamente verdadera e inobjetable: *una visión positivista llena de triunfos que, por lo general, invisibiliza sus fracasos.*

Fruto de estas visiones son las maneras como las disciplinas del conocimiento científico, de forma absoluta y unilateral, han pretendido durante varios siglos, dar respuesta a los problemas que presentan la naturaleza y la interacción humana con el medio ambiente. Este paradigma, sumamente extendido en nuestro país, hace que los problemas científicos, técnicos, tecnológicos, ambientales, meteorológicos, etc, sean analizados desde *una perspectiva unidisciplinar*, a pesar que los mismos responden a *una realidad contextual interdisciplinaria*.

Una clara consecuencia de ello es la forma como, desde diversas instituciones públicas y privadas, se realizan estudios, investigaciones y planes de acción dirigidos a combatir los problemas que aquejan al país y aportar al desarrollo. Tomando en cuenta la complejidad de tales problemas y su carácter interdisciplinario, poco impacto tendrán tales propósitos, al pretender resolverlos con *miradas simplistas, autosuficiente y unidisciplinarias*. Como consecuencia, la problemática medioambiental, climática, de riesgos, económica, social, educativa y política del país, no solo no queda resuelta, sino que se profundiza al pasar del tiempo.

Unido a este *desencuentro entre ciencia y actuación humana*, el estudio del desarrollo del conocimiento científico, en los últimos veinte años, pone al desnudo *una crisis profunda en las teorías y modelos teóricos clásicos* que predominan, surgiendo un nuevo *paradigma* que procura acercarse, con visión renovada, a analizar los fenómenos de la naturaleza desde una perspectiva de totalidad y complejidad. Este nuevo paradigma emergente (Isabelle Stenger, Ilya Prigogine, Edgar Morin, entre otros) pone de manifiesto que, la naturaleza y sus fenómenos, no evolucionan ni se manifiestan de manera simple, lineal y precisa; por el contrario, todo sistema ambiental, ecológico, meteorológico, geológico, etc, evoluciona de forma compleja, no lineal, dinámica, en tanto sus condiciones iniciales sufran determinadas modificaciones. De alguna manera concurre, aquí, en este mismo sentido, el *Principio de Incertidumbre*(Heisenberg) por el que, en el micromundo(cuántico), sólo es posible obtener medidas probables de determinadas variables, quedando prohibidas las mediciones exactas.

Desde tal perspectiva científica, los ambientes ecológicos de nuestro país deberían ser estudiados en evolución no lineal, caótica, en tanto pequeñas variaciones en sus condiciones iniciales de temperatura, presión, condiciones climáticas y de actuación humana(deforestación), provocan que evolucionen según predicciones probabilísticas tal como propone la *ciencia de la complejidad y el caos*. Mientras esto ocurre, centenares de ecólogos, biólogos, químicos, meteorólogos y amantes del medio ambiente en nuestro país, continúan haciendo esfuerzos unidisciplinarios, compitiendo entre ellos, con visión positivista de corte clásico y perspectiva lineal no compleja. En consecuencia, los problemas de nuestro medio ambiente se profundizan sin perspectiva de solución. Un claro ejemplo de ello: el Huracán Mitch(1998): Mientras los análisis clásicos que realizaba el Centro de Huracanes de Miami, predecían que éste se dirigiría de Honduras hacia el norte, en realidad evolucionó, caóticamente y sin esperarlo, hacia nuestro país.

En el ámbito educativo, la formación que reciben nuestros profesionales universitarios en las distintas ramas del saber, tiene un cariz teórico y clásico, pues utilizan modelos de análisis que funcionan en contextos académicos, pero distan mucho de la realidad en la que deberán ser aplicados. Ello se desprende de enfoques curriculares y enseñanza de corte técnico-mecanicista, en los que no cabe la reflexión, la crítica, el debate, la innovación y el análisis interdisciplinarios. En conclusión, edificios, puentes, carreteras, centrales eléctricas, defensa de ecosistemas, etc, poco o nada se adecuan a los contextos reales de nuestro país. Desde el nuevo paradigma de análisis de complejidad, cuando analizamos los procesos sociales y educativos, aún se vuelve más

urgente adecuar las formas de pensar al realizar la reforma de la educación. Por ello, en este nuevo siglo, E. Morin nos anima a “reformular el pensamiento”, de manera que sepamos, desde una visión sistémica y con mirada de complejidad, *ir de las partes al todo y del todo a las partes*, y realizando análisis de lo local pero desde una perspectiva global.

Este nuevo *paradigma de complejidad* nos ayuda a examinar la reforma educativa desde otra perspectiva, superando visiones parciales, unilaterales, unidisciplinarias y autosuficientes. Es sabido que, un examen riguroso de las reformas educativas que han realizado muchos países, han partido de análisis simplistas, trasladando visiones de modelos productivos de fábricas y empresas, olvidando la profunda complejidad del “fenómeno humano” al que se refería, no hace mucho, el jesuita Tehillard de Chardin. Desde esta perspectiva de simplicidad y corte unidisciplinar, lo importante de la educación estaría en razón de su efectividad para producir resultados, tal como si se tratara de una fábrica que elabora productos en serie, donde lo importante es introducir los “insumos” que, de manera simple, se traducirán en “resultados”. Se olvida, de esta forma, que el proceso educativo es, aún, mucho más complejo que lo que la ciencia del caos y la complejidad predicen para fenómenos que siempre fueron analizados desde una perspectiva de exactitud y certeza.

En el proceso educativo convergen afluentes disciplinares que deben ser tomados en cuenta, de cuyo control dependerán los resultados. Así, las políticas de reforma educativa dirigidas a superar la equidad, eficiencia y mejoramiento de la calidad, difícilmente serán sostenibles e impactarán en el terreno social y económico del país, mientras las instituciones educativas que las formulan no tomen en consideración el conjunto de factores psicológicos, pedagógicos, sociales, económicos, productivos, culturales, antropológicos y políticos que concurren. El *Foro Nacional de Educación* se acerca a la realización de su IV Foro el 28 de Septiembre. Las 11 Mesas de Trabajo están formulando, en *11 nudos críticos* de la educación del país, *Objetivos, Estrategias, Resultados y Medios* que, como un todo, se han de integrar en una Plataforma Educativa Innovadora y Articulada que, permeada en sus entrañas de las demandas del país, sirva a su Desarrollo Humano Sostenible desde una mirada de complejidad, capaz de superar perspectivas ingenuas, simplistas y de miradas de corto alcance.

11 de septiembre de 2005

## Niños, niñas y jóvenes: del saber cotidiano al saber científico

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

Es bastante frecuente que los procesos de reforma educativa tiendan sus redes a múltiples actores, investigadores, especialistas y técnicos, que participan elaborando currículos, textos y material didáctico. Lo paradójico es que, quienes tendrán bajo su responsabilidad aplicar las decisiones tomadas - el profesorado - y los destinatarios - el alumnado - poco o nada son tomados en cuenta.

Si nos concentramos en niños, niñas y jóvenes escolares, tal contradicción tiene múltiples y negativas consecuencias en la efectividad y sostenibilidad de las políticas curriculares y las metodologías mediante las cuales el profesorado adaptará, en un plano didáctico, el saber científico en las aulas.

De alguna manera esta situación es reflejo de un paradigma profundamente enraizado en el sistema educativo, por el que se continua creyendo que, el único saber que importa, es el de los especialistas, investigadores y técnicos, aunque éstos se encuentren distantes de una práctica docente sistemática, reservando al estudiantado el rol de simples receptores de decisiones tomadas desde concepciones, experiencias y visiones de los adultos especialistas del sistema.

Por supuesto que este estado de cosas ha abierto profundas brechas infranqueables, no sólo en los modelos y contenidos curriculares que se aplican, sino en las metodologías de enseñanza-aprendizaje-evaluación y en los supuestos de partida con los que curriculistas, especialistas y técnicos interpretan las expectativas, formas de ver el mundo e intereses del estudiantado. Ante esta situación, la niñez y adolescencia que reciben educación quedan limitadas a ser “*simples consumidores*” de “*currículos y metodologías enlatadas*” que, muy poco o quizás nada conectan con las representaciones que tienen sobre sí mismos, su mundo, sus relaciones sociales y sus expectativas como ciudadanos y futuros profesionales.

Este escenario ayuda a comprender la frustración extendida, cada vez más, entre padres-madres de familia y maestros-maestras, cuando observan cómo

los estudiantes sienten su experiencia escolar profundamente desconectada del mundo en el que viven, aburrida, tediosa y desmotivadora. La indisciplina y el abandono escolar, en gran medida, son un resultado de esta pérdida de sentido que tiene la educación que reciben, en la que no llegan a apreciar una respuesta válida para su presente y futuro.

Bastará con que realicemos una visita mental por aulas del nivel primario, medio y universitario, para apreciar lo mismo que, en su tiempo, escribiera F. Nietzsche criticando al sistema educativo: *“Una sola boca que habla y muchísimos oídos que escuchan y la mitad de manos que escriben...por lo demás, el poseedor de esta boca se encuentra separado y es independiente de los poseedores de los oídos, y esta doble autonomía es alabada con entusiasmo como libertad académica”*.

Como reacción a este paradigma pedagógico, aún muy extendido en el país, el constructivismo ha venido fraguándose como nuevo enfoque educativo, partiendo de los aportes que las ciencias cognitivas le han proporcionado. Según éstas, los estudiantes no son simples repetidores de información ni de conductas, por el contrario, procesan la información que reciben combinándola con sus propias concepciones y creencias.

La investigación didáctica ha comprobado, particularmente en el área de las ciencias, en la década de los años 70, que desde nuestros primeros años de vida, todos elaboramos *“teorías” funcionales* de sentido común para explicar el mundo que nos rodea y adaptarnos a él, hasta el punto que, estudiantes que han cursado todos los niveles educativos, conservan muchas de estas concepciones, creencias y teorías que la enseñanza recibida no logra cambiar.

Gran parte del conocimiento construido por los niños, las niñas y jóvenes en sus contextos cotidianos, contradice el pensamiento científico que se rige por el razonamiento y la experimentación. De alguna manera éstos repiten cada día la historia del pensamiento de Aristóteles, guiados sólo por la observación, contradiciendo las conclusiones científicas de Galileo, quien utilizara, por primera vez, el método científico centrado en el razonamiento y la experimentación, lo que casi tuvo que pagar con su vida. Está sobradamente demostrado por la investigación didáctica que, estas *“miniteorías”* y creencias, alejadas del razonamiento científico, poseen características que es preciso tomar en consideración al reformar cualquier currículum y seleccionar una metodología de enseñanza-aprendizaje-evaluación apropiada. Entre sus principales atributos están los siguientes: Tienen carácter universal en tanto

se producen en todos los contextos culturales, muestran ser profundamente resistentes a la enseñanza por lo cual resisten a cambiar, son muy significativas para el sujeto, muestran ser funcionales en la vida cotidiana y con alguna facilidad pueden ser sometidas a contradicción. Quizás lo más llamativo de ellas es que hacen las veces de *“filtro”*, por cuanto el sujeto que aprende interpretará cualquier información que reciba en la escuela, guiado por las lógicas de sus *“miniteorías”*, de manera que serán estos presaberes los que determinen qué y cómo aprenderá.

Como podrá verse, pareciera repetirse, en alguna medida, el proceso que sigue la comunidad científica para elaborar nuevos conocimientos científicos, al oponerse, resistirse y negarse a cambiar sus teorías. Únicamente el debate y la experimentación son las claves para que la comunidad científica logre cambiar las viejas teorías por las nuevas. Como puede verse, no sólo la Psicología Cognitiva nos explica estos complejos procesos, sino también la Historia de la Ciencia nos muestra que, para construir conocimientos científicos válidos, es preciso socializar, dialogar, debatir y experimentar. Gran lección para nuestras escuelas y universidades en las que, por lo general, el conocimiento se impone como en la Edad Media se imponían los dogmas de la teología.

La educación del país se encuentra en una encrucijada. El Foro Nacional de Educación avanza en el proceso de concertar una propuesta educativa de futuro que sea innovadora y viable. Esta tendrá sentido, en tanto sus destinatarios fundamentales sean tomados en cuenta con sus expectativas creencias y maneras de ver la vida y el conocimiento. Si verdaderamente aspiramos a que desarrollen competencias útiles para su vida, en vano será todo esfuerzo, si los contenidos curriculares, las metodologías a utilizar, la tecnología que se emplee no se propongan, como punto de partida, conectar con las lógicas de sentido común y del contexto cotidiano de los educandos, para ayudarles a transformarlas. Sólo cuando esto ocurra, podremos decir que están concertando saberes, construyendo conocimientos y aprendiendo con significado.

18 de septiembre de 2005

## Educación y Desarrollo Rural en la encrucijada

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

La historia de la educación de nuestro país refleja un fuerte desencuentro entre la educación que se proporciona al sector rural, su realidad, expectativas y necesidades. Tal contradicción encuentra su razón de ser en razones como éstas:

- Ausencia de políticas y estrategias pertinentes y sostenibles para el desarrollo rural del país.
- Las políticas educativas no se han desprendido de políticas sociales y productivas del país.
- Los contenidos curriculares y metodologías de enseñanza y aprendizaje tienen un carácter genérico y traducen una visión sesgada centrada en el sector urbano.
- El país ha realizado esfuerzos e innovaciones interesantes en las últimas cuatro décadas de su historia en educación rural, sin embargo han quedado atomizadas, diluidas y sin sostenibilidad, por no contar con respaldo de políticas integrales de desarrollo rural.

Investigaciones realizadas por IDEUCA sobre el tema nos confirman las hipótesis anteriores. El proceso de intervención educativa desarrollado en el período 2000-2004 en el Municipio de El Tuma La Dalia (Matagalpa), en que se acompañó a más de treinta maestros y maestras en un proceso de reflexión crítica de su práctica, en conjunto con padres y madres de familia, niños, niñas y un grupo de organizaciones y organismos no gubernamentales, puso de manifiesto, entre otras cosas, lo siguiente:

- La atomización y falta de conjunción de los esfuerzos que realizan organismos en la zona. Tal fragmentación no contribuye a racionalizar esfuerzos y recursos, ni a lograr el impacto requerido en el desarrollo.
- La educación habitual que reciben los niños y niñas suele estar desconectada de las características del contexto rural, de las demandas de las familias y de los planes de desarrollo local.
- Los aprendizajes que se promueven en la escuela rural, por lo general, no motivan a los padres y madres de familia para que mantengan a sus

hijos en la escuela. Las competencias y capacidades prácticas propias del ámbito rural no están contenidas en los currículos.

- Los maestros y maestras entregan sus mayores esfuerzos a la tarea educativa sin recursos didácticos básicos, sin el reconocimiento social y profesional necesario, y al margen de oportunidades de formación para profesionalizarse y capacitarse. Los recursos didácticos, generalmente, se quedan en las cabeceras departamentales y en sus entornos más cercanos.

Unido a lo anterior, buena parte de los niños y niñas se ven obligados a compartir su estudio en la escuela con labores en la casa o en el campo, que van mucho más allá de sus capacidades físicas, y por las que no reciben el pago debido. En las zonas cafetaleras, principalmente, los niños realizan labores culturales del café diseminando insecticidas y abonos químicos que dañan tempranamente su salud. Los niños y niñas, se ven obligados por las circunstancias a abandonar varios meses la escuela para trabajar, y ni siquiera concluyen su sexto grado. Ante la ausencia de alternativas educativas para continuar estudiando y el alto costo que tendría desplazarse a las cabeceras municipales a un centro de Educación Media, muchos de estos adolescentes encuentran en el alcohol y otros vicios una salida fácil a su frustración.

El Foro Nacional de Educación al perfilar los objetivos y estrategias generales propios de un sistema educativo articulado y renovado, seguramente incluirá en el nudo crítico del currículum y el de equidad un conjunto de objetivos y estrategias que orienten hacia una nueva visión y acción respecto a la educación rural. La reciente aprobación del TLC por la Asamblea Nacional de Nicaragua hace aún más urgente este esfuerzo, si el país quiere lograr que su producción rural sea competitiva. Una reflexión compartida sobre el tema no puede dejar de considerar algunos puntos de partida fundamentales que deben inspirar un modelo de educación rural en respuesta a la pregunta ¿qué educación rural, para qué modelo de desarrollo rural?. A continuación, algunos de estos ejes relevantes:

- a) Un modelo de educación y desarrollo rural endógenos: Que tengan su origen en el territorio y en su gente, de manera que satisfaga sus necesidades valorando lo propio.
- b) Un enfoque de la educación y el desarrollo centrados en el territorio y su población: Que tome en cuenta un conjunto de relaciones sociales y actividades diversas, más allá de la agrarias, y que realiza funciones vitales para la totalidad de la sociedad, como es el abastecimiento alimentario,

a la vez que es el espacio de regeneración indispensable del equilibrio ecológico.

- c) Una educación rural orientada al desarrollo que responde a una visión multifuncional del territorio rural: Ello exige tomar en cuenta sus funciones, tales como: producción de alimentos, soporte-signo-símbolo de identidades diversas, equilibrio territorial, equilibrio ecológico, producción de recursos como agua, oxígeno, etc.
- d) La educación rural se legitima en la participación y empoderamiento a partir de procesos de descentralización y planificación de doble vía y con compromisos compartidos: Es imprescindible la participación de la comunidad para su empoderamiento en cuanto a configurar sus objetivos, programas y proyectos.
- e) Educación orientada como inversión en capital social para un desarrollo sostenible: Ello requiere invertir de forma prioritaria en capital social y que los planes de acción respondan a la cultura, género y diversidad étnica, combinando elementos endógenos y exógenos para aprovechar sinergias pertinentes.
- f) Educación como inversión en capital humano: De esta manera, se apuesta a la educación como pilar fundamental de una estrategia de desarrollo rural.
- g) Orientar la educación para mejorar y articular la productividad interna y externa de las economías de los territorios rurales: Ello orienta la educación hacia una estrategia de desarrollo rural con máxima articulación productiva interna y externa de las economías territoriales.
- h) Coordinación y articulación entre las políticas educativas y el resto de políticas del nivel macro y sectorial, y entre actores, organismos y agentes del desarrollo.
- i) Necesidad de una educación rural en correspondencia con un Plan Estratégico Rural y una Ley del Desarrollo Rural.
- j) Gestión del desarrollo rural y de su educación desde el territorio, y equilibrio, coordinación y responsabilidad compartidas entre el sector público y privado, estableciendo corresponsabilidad y consenso.
- k) Visualizar la educación para el desarrollo rural como proceso de largo plazo frente al enfoque coyuntural que suelen tener los proyectos.

16 de octubre de 2005

## Educación en Competencias, ¿moda o necesidad?

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

La educación del país en el nivel básico y medio, en los últimos diez años, ha venido realizando esfuerzos por realizar transformaciones en los currículos con el fin de responder a demandas globales, nacionales y locales. A pesar de ello, el descontento de la sociedad con la educación que tenemos es evidente.

En el contexto del Foro Nacional de Educación los once Nudos Críticos que se están sometiendo a examen, confluyen en la voluntad de mejorar la calidad de los aprendizajes, dejando entrever que éstos han de materializarse en competencias para el desarrollo personal, la inserción laboral y la vida ciudadana. El mismo sentir emana de las Cumbre Mundiales sobre Educación, cuando insisten en la necesidad de centrar la educación en el desarrollo de *capacidades básicas de las personas*. Este interés, que cada día va ganando más terreno, ha sido objeto, en las últimas décadas, de interpretaciones diversas por parte de instituciones educativas del país, asumiendo el tema más como una moda que como una necesidad que encierra múltiples requerimientos para hacerse realidad.

De esta forma, la educación del país ha perdido tiempo en los últimos seis años, mientras organizó todos sus esfuerzos para diseñar *estándares de contenidos*, siguiendo, al parecer, un acuerdo de los *Ministros de Educación* de la región. Tales estándares, insistieron en materializar aprendizajes que se centraban en contenidos y no precisamente en competencias. De esta manera, mientras muchos países latinoamericanos y del mundo avanzaban en definir y aplicar estándares de competencias, el nuestro se empeñaba en estándares interesados en aprendizajes de contenidos. En resumen, mientras muchos países desarrollaron una educación para *desarrollar las capacidades y competencias* que demanda el desarrollo, en los nuestros venimos aplicando una educación dedicada a promover aprendizajes de muchos conocimientos ausentes de capacidades y aplicación útil, con lo cual materializamos *el desarrollo del subdesarrollo y de la dependencia*. ¿Quién asesoró, en su momento, a los Ministros de Centroamérica en esta dirección?

Estos contrastes se pueden apreciar con mucha claridad cuando se comparan las preguntas a las que respondieron los alumnos en la *Prueba PISA* (Europa,



Asia, Norte América, Cuba y otros países latinoamericanos) y el tipo de preguntas que integran las pruebas latinoamericanas y particularmente las de Nicaragua. Mientras en las primeras los alumnos han de *analizar, interpretar, inferir y aplicar conceptos con alguna dosis de creatividad*, en las segundas los alumnos han de responder más a datos o simples repeticiones de algoritmos mecánicos que no requieren desplegar capacidades.

Algunos resultados de estas políticas cortas de vista se han manifestado en las pruebas que el propio Ministerio de Educación aplicó a estudiantes de Educación Primaria de Tercero y Sexto Grado en Español y Matemáticas. Así, más del 62.9% de estudiantes de Tercer Grado de centros públicos en Matemáticas mostraron que apenas tenían un desarrollo inicial básico, mientras en los centros privados fue del 55.2%; y en Español, los primeros arrojaron un 73.7% y los segundos un 58.8% en ese mismo nivel inicial de aprendizaje. Al revisar Sexto Grado, en Matemáticas los resultados apuntan un 90% en los públicos y un 82.2% en los privados en el mismo nivel inicial básico de aprendizaje, mientras en Español los resultados se ubican en 74% y 51.7% respectivamente. Tales resultados dramáticos nos indican la contradicción existente entre un conocimiento meramente teórico, declarativo o factual que se ha promovido y promueve, y el conocimiento práctico, aplicativo, de utilidad que aún debemos promover.

Ya hace muchos años Montaigne repetía algo que hoy tiene muchísima vigencia: **“Prefiero un cerebro bien formado a un cerebro bien repleto”**. Con sobrada razón el gran filósofo actual de la complejidad Edgar Morin expresa que ha llegado el momento del gran desafío: **“Reformar el pensamiento”**.

Aunque tarde, el MECD ha desarrollado un trabajo, en los últimos dos años, dirigido a formular las competencias globales, de nivel, de grado y de área del saber, no sólo para la reforma de la Educación Media, sino también para Preescolar y Primaria, conformando un alineamiento sistémico que promete mayor coherencia y consistencia en las intenciones curriculares, además de haberse legitimado con múltiples consultas a sectores diversos del país.

Es indiscutible que hay que empezar por diseñar las competencias con buenas lógica, articulación y carácter sistémico, pero también es importante destacar algunos elementos claves en el concepto de competencia, muchas veces mecanizado y trivializado por quienes diseñan los currículos y por quienes los desarrollan. Podríamos decir que, entre centenares de conceptos sobre

el tema, los aspectos que no podemos obviar en una competencia son, de manera muy resumida, los siguientes:

- *Capacidad de la persona para comprender e interpretar lo que aprende.*
- *Capacidad para aplicarlo en contextos cotidianos.*
- *Capacidad para transformar la realidad personal, social y natural.*
- *Capacidad para dar solución a problemas reales.*
- *Capacidad para generar nuevos conocimientos.*
- *Capacidad para desarrollar actitudes en la voluntad y afectividad, para integrar el saber y saber hacer.*

No obstante lo dicho, la prisa por realizar cambios cuando apenas los cambios anteriores empiezan a cuajar, ha tensado innecesariamente a miles de maestros y maestras, alcanzando, en muchos casos, cierto nivel de estrés y frustración con políticas que se suceden, cuando apenas han tenido tiempo para comprenderlas y asimilarlas.

Ya Europa, en centenares de universidades, inició hace unos años el *Proyecto Tuning* definiendo *competencias genéricas y específicas* para las profesiones, tras una larga investigación y consulta con empresarios, académicos y empleadores. América Latina está también emulando esa experiencia en un conjunto de países que incluyen el nuestro. Hemos de felicitarnos por este avance, pero más allá de las modas pasajeras, es preciso asumir el tema con *gran responsabilidad y cuidado*. Diseñarlo es una tarea técnica, aplicarlo es una tarea técnica y ética. Elaborar currículos en competencias sin modificar la metodología de enseñanza y sin proporcionar los medios didácticos, bibliográficos y equipos necesarios para hacer plausible la aplicación práctica del conocimiento, sería como arar en el mar, o como simplemente hacer política y no educación. Elevar nuestro Índice de Desarrollo Humano más allá del 0.69 actual, pasa necesariamente por trascender del simple diseño de competencias a su puesta en acción con los atributos que deben acompañarlas.

23 de octubre 2005

## La Ley General de Educación en las puertas del horno

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

### 1. Antecedentes

- a) La Mesa de Articulación del Sistema y Subsistemas Educativos, integrante del Foro Nacional de Educación, se reunió en cuatro oportunidades, entre abril y mayo del 2005, con miembros de la Comisión de Educación, a fin de presentarles su diagnóstico sobre las causas y consecuencias de la desarticulación del Sistema Educativo Nacional y su propuesta para la articulación sistémica del mismo.

En la última de esas reuniones, con la presencia de ocho miembros de la Comisión, al menos dos diputados afirmaron que: *“era evidente que si se aprobaba la Ley tal cual había sido presentada a manera de Dictamen ante la Junta Directiva, sería legalizar la desarticulación del Sistema Educativo”*, motivo por el cual se le pedía a la Mesa de Articulación del FORO, preparar las Mociones respectivas con base a la propuesta presentada.

- b) El 30 de junio del 2005, la Asamblea Nacional aprobó en lo general, el Dictamen de la Ley General de Educación, tal a como había sido presentado por la Comisión de Educación seis meses antes, y entre julio y septiembre del 2005, las Mesas de Articulación y de Legislación del Foro Nacional de Educación, trabajaron en la redacción de las Mociones solicitadas por la Comisión, las que fueron entregadas oficialmente el 28 de septiembre pasado.

### 2. El Dictamen y las Mociones de la Comisión

A mediados de noviembre pasado, conocimos un borrador de las Mociones preparadas por la Comisión de Educación, para perfeccionar el Dictamen aprobado en lo general el 30 de junio del 2005. Respecto a las Mociones presentadas por el Foro Nacional de Educación, lo relevante es la total ausencia del contenido del Título Segundo, en el que se propone una nueva estructura para el Sistema Educativo Nacional.

En este sentido desde la perspectiva de la propuesta elaborada en las Mesas de Trabajo sobre Articulación y Legislación del Foro Nacional de Educación, la Ley por aprobarse, no es una Ley GENERAL de Educación, sino una ley ESPECÍFICA del subsistema escolar, excluyendo totalmente la riqueza extraordinaria de las educaciones que se producen y construyen fuera del currículo formal de las escuelas primarias, secundarias y terciarias de nuestro país.

No es que se ignora en su totalidad el contenido de la propuesta del FNE, dado que en muchos casos se toman artículos de la propuesta para introducirlos como Mociones, es el caso por ejemplo de INATEC y del Sistema Nacional de Acreditación; lo que pasa es que se pierde la oportunidad de legislar sobre aspectos de tanta importancia, como es la estructura del sistema y el modelo de articulación del sistema educativo, a partir de las Comisiones Nacionales del Currículo, Recursos Humanos, Acreditación, Legislación, Gestión y Recursos Financieros.

En otro contexto, algunas Mociones preparadas por los diputados, aportan algunos aspectos positivos, innovadores y novedosos para mejorar la vida escolar del país, en especial la equidad y la calidad de la educación escolar.

Algunos aspectos positivos son los siguientes:

- El Capítulo II del Capítulo IV, sobre el financiamiento de la educación. Según nuestro criterio, es correcto proponer un incremento anual del 0.5 por ciento del PIB hasta alcanzar el 10%, para la Educación no Superior.
- Igual, nos parece apropiado, legislar sobre el tema de la Reforma Educativa y el proceso de formulación de las Políticas Educativas, el que hasta ahora ha sido patrimonio discrecional y exclusivo de las autoridades educativas, sin ninguna consulta con los afectados, en especial con los educadores.
- Se ha desarrollado de mejor manera el capítulo relacionado con la Carrera Docente y se amplía y mejora lo relacionado con la función de evaluación y acreditación de todo el subsistema escolar del sistema educativo.

### 3. Dos peticiones

- a) La Comisión de Educación, debe permitir, que sectores interesados de la sociedad civil, como el caso del Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua, propongamos iniciativas de Mociones, a fin de aminorar el impacto respecto a las ausencias más evidentes del actual borrador de Ley.
- b) La Asamblea Nacional no debiera dejar para el año 2006, la aprobación de la Ley General de Educación, porque por ser el año 2006 año electoral, la misma podría quedarse esperando otros tiempos y otras opiniones y por ende más tiempo en la congeladora y más tiempo sin Ley.

4 de diciembre de 2005

#### **“Plataforma Innovadora para la construcción de un Sistema Educativo Renovado”. Una construcción del Foro Nacional de Educación**

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

La educación del país está avanzando con vigor hacia procesos de cambios profundos, nacidos del seno de las once Mesas Temáticas que, durante año y medio han reflexionado y formulado propuestas, para construir un sistema educativo articulado y renovado. Desde su inicio, en el **Primer Foro**, las instituciones y organismos que respondieron al llamado, visualizaron el Foro Nacional de Educación como un espacio para la reflexión, el diálogo y la construcción de una educación con mirada de país. El **Segundo Foro** posibilitó examinar, con sentido profundo, al pasado y presente de la educación, desentrañando las tendencias, a partir de las cuales poder construir el futuro educativo. Desde aquí fue posible, en el **Tercer Foro**, vislumbrar el futuro con visión prospectiva y de desarrollo del país, construyendo la visión y misión del país, del ciudadano, de la educación y de cada una de las Mesas Temáticas, en tanto cada una aporta al todo a la vez que se nutre de él.

Este 29 de Noviembre se realizó el **Cuarto Foro**, con el que concluye la etapa de concertación nacional. Las Mesas se prepararon formulando los **Objetivos y Estrategias** necesarios que, integrados, armonizados y

articulados entre sí, constituyen el contenido clave que da cuerpo al sistema educativo renovado. Este sistema de propuestas, organizadas y sistematizadas en el documento **“Plataforma Innovadora para la construcción de un Sistema Educativo Renovado”**, fue presentado en este IV Foro, siendo ratificado en su contenido y orientación por el plenario. El documento sistematiza el contenido, experiencias de aprendizaje y propuestas de todas las Mesas, prefigurando la construcción del sistema educativo renovado. En su contenido se recoge el proceso vivido, con las conclusiones del examen de nuestro pasado y presente de la educación nacional, la visión, misión, conceptualización, principios y líneas de acción que han de orientar la educación nacional en función de los requerimientos del país, de su desarrollo, así como del referente que ofrece el Plan Nacional de Educación 2001-2015. A lo anterior se suman los *objetivos y estrategias* que harán posible la construcción del sistema educativo renovado, así como la definición de tres pilares estratégicos sin los cuales no es posible esta construcción, como son: **la legislación educativa, la articulación del sistema y el financiamiento de la educación**. Sobre la base de estos pilares, *sobresalen tres componentes claves* del sistema educativo, que dan sentido al quehacer de la acción educativa renovado: **el educando, el currículum y el maestro-maestra**, mediador(a) y puente entre los dos primeros. Es imposible, en este espacio, traducir la riqueza de los objetivos y estrategias que forman el cuerpo fundamental del documento, por lo que nos limitamos a resaltar elementos claves.

En primer lugar, se formula una apuesta certera dirigida a alcanzar los niveles de **Cobertura y Equidad Educativas** requeridas, así como a resaltar acciones dirigidas a mejorar, ampliar y diversificar la oferta educativa del sistema educativo y alentar la demanda, en atención a hacer del sistema educativo un espacio equitativo capaz de traducir, de forma efectiva, el derecho a una educación a la medida de los requerimientos de sus destinatarios, con prioridad en los más pobres y excluidos del sistema escolar, así como a superar expresiones de inequidad aún persistentes. La preocupación por la **Calidad de la Educación** se plasma en el logro de aprendizajes relevantes y competentes, conjugados con valores y actitudes constructivas para el desarrollo personal, comunitario y del país, por medio de la realización de transformaciones curriculares efectivas y articuladas entre los subsistemas educativos, de metodologías innovadoras de enseñanza, así como de personal calificado y los recursos financieros y didácticos de apoyo requeridos. La **Evaluación y Acreditación** de la Educación se presentan como dos instrumentos catalizadores de la calidad de la educación, a la vez que como espacios para homologar esta calidad con las exigencias regionales.

Desde los **Maestros y Maestras** se apunta a mejorar la calidad de su formación y capacitación, así como al respaldo de su actividad investigativa e innovadora, en conjunto con las acciones que respalden, en el plano salarial, profesional y social la complejidad de su labor educativa. La **Gestión Educativa** sobresale como el dinamizador por excelencia del sistema educativo, en tanto, centrándose en las personas, establece corrientes de comunicación y apoyo efectivo al desarrollo del quehacer fundamental del sistema educativo, desde una perspectiva de amplia participación, efectividad y transparencia requeridas por el sistema educativo renovado. La **Educación Técnica** presenta una agenda de singular importancia para ampliar y diversificar la oferta educativa, en consonancia con las necesidades del país, así como la urgencia de incidir en educar la demanda social, de forma que la educación técnica se constituya en una prioridad para el desarrollo nacional. La incorporación de la **Innovación-Ciencia y Tecnología** suponen un aporte significativo que proporciona, desde el sistema educativo, la producción de investigación y de propuestas innovadoras, así como el fortalecimiento y democratización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, como recurso, por excelencia, para mejorar y acelerar los procesos de aprendizaje.

La **Estructura y Articulación** del sistema educativo, por su parte, plantean un reto complejo pero necesario: Conformar un sistema articulado integrado por el subsistema de educación escolar y el subsistema de educación no formal. Desde este mismo escenario, **la Costa Caribe**, por primera vez en la historia, del país, formula una educación que mire a su contexto geográfico, cultural y étnico, con un sistema de propósitos que, desde el **Sistema Educativo Autónomo Regional, SEAR**, haga posible una educación pertinente, equitativa, de calidad y con los recursos necesarios. Por su parte, la **Legislación Educativa** apunta a construir un sistema legal y normativo que ordene, complete y dé sostenibilidad, mediante la **Ley General de Educación** y otras leyes subsidiarias, al sistema educativo renovado. Finalmente, el **Financiamiento de la Educación** apuesta a lograr, un mayor presupuesto para educación, especialmente para la Educación Básica y la Técnica, requiriendo, incrementar progresivamente el presupuesto de educación, sobre la base de los estándares recomendados por UNESCO; de igual forma, a partir del 6% constitucional del presupuesto para Educación Superior, se apuesta a alcanzar mayor diversificación de la oferta educativa, ampliación de la cobertura y de recursos para la investigación, transformación curricular para mejorar la calidad de la formación, nuevas carreras alineadas con las demandas del desarrollo del país, acuerpar las carreras técnicas superiores, mostrar mayor transparencia en el uso de los recursos, dar cuentas a la

sociedad y cumplimiento con las normas y leyes relativas a la administración de los recursos. Hacia el **Quinto Foro**, las Mesas se trasmutan a **Comisiones Técnicas Nacionales**, responsables de concretar, en términos técnicos precisos, las funciones articuladoras del sistema educativo renovado. El **Consejo Nacional de Educación** fortalecido, ha de retomar con fuerza este caudal que le proporciona el FNE.

04 de diciembre de 2005

### **La Ley General de Educación Mociones su perfeccionamiento desde la sociedad civil**

Miguel De Castilla Urbina

En artículo del domingo pasado, informábamos sobre algunos vacíos del borrador de Mociones acerca de la Ley General de Educación, que ha preparado la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional. En esa oportunidad solicitábamos, la mencionada Comisión, aceptase algunas propuestas de mociones desde la Sociedad Civil para el perfeccionamiento de la misma.

De la propuesta elaborada en el contexto del Foro Nacional de Educación y presentada ante la Comisión de Educación en septiembre pasado, hemos extraído los principales contenidos acerca de la Educación Extraescolar, tenida ésta como una de las principales ausencias del Dictamen por aprobarse en lo particular por la Asamblea Nacional. En esta oportunidad las damos a conocer para conocimiento de los interesados en la temática educativa nacional.

#### *Arto. 1 Naturaleza y alcances de la Educación Extraescolar.*

El Subsistema de Educación Extraescolar atiende, reconoce e incluye todos los procesos y acciones que, siendo desarrolladas desde diversos escenarios y medios en los ámbitos formal y no formal, producen aprendizajes que contribuyen al desarrollo integral del ciudadano nicaragüense, ya sea mediante la información o producción de conocimientos, o bien a través de la promoción y el desarrollo de competencias, valores y actitudes que favorecen el desarrollo personal, y el desempeño eficiente de los sujetos, en los procesos de participación y vida ciudadana y de desarrollo económico,

social y cultural del país. Se diferencia de la Educación Escolar, en que la Educación Extraescolar no ofrece ni entrega créditos, grados, ni títulos; no obstante, de conformidad a las disposiciones del órgano rector del servicio educativo correspondiente, permite al educando que varios certificados de asistencia a cursos y eventos de capacitación, le sean acreditados a cursos o carreras de la educación escolar.

*Arto. 2 Organización de la Educación Extraescolar.*

El Subsistema de la Educación Extraescolar está conformado por la Educación No Formal y la Educación Informal.

*Arto. 3 Características y Modalidades de la Educación No Formal.*

La Educación No formal se ofrece en instituciones y organizaciones estatales y de la sociedad civil. Incluye oportunidades educativas en una amplia y diversa gama de áreas del conocimiento y de la vida, que van desde la educación básica general tanto para niños, como para jóvenes y adultos, hasta los más altos niveles de especialización en las ciencias, la técnica, la cultura y la vida personal y social.

Los procesos y actividades educativas no formales se desarrollan bajo muy diversas modalidades, desde círculos de estudio para la alfabetización de jóvenes y adultos, hasta programas de educación a distancia utilizando o no medios tecnológicos electrónicos, pasando por las modalidades de encuentros, talleres, cursos, prácticas de aplicación, parcelas demostrativas y muchos más.

*Arto. 4 Características de la Educación Informal*

La Educación Informal son todos los conocimientos, valores, actitudes, habilidades y aprendizajes diversos, desarrollados sin sujeción a normas y a partir de la influencia que ejercen en los ciudadanos, personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, usos y costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.

*Arto. 5 Relaciones de articulación entre la Educación Extraescolar y la Educación Escolar.*

Las relaciones entre el currículum que se desarrolla y cumple en los diferentes grados, ciclos y niveles de la educación escolar, y las acciones educativas de la Educación Extraescolar, son múltiples y variadas. Respecto a los procesos de la Educación No Formal, aunque son organizativamente distintos de los de la Educación Escolar, tienden a articularse complementariamente con ésta, y en muchos casos, según sea el nivel y el área de conocimientos, son acreditables a programas, cursos o carreras de la Educación Escolar. En relación a los procesos educativos de la Educación Informal, estos se complementan con los de la Educación escolar de manera natural y sin planificación previa, esto es particularmente evidente, en las relaciones entre escuela y familia o entre contenidos de los programas de estudio y la acción educativa de los medios de información y comunicación.

También hemos propuesto a la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, que una de las atribuciones del Consejo Nacional de Educación sea la de: *Organizar las Comisiones Técnicas necesarias para la articulación de los subsistemas que integran el Sistema Educativo Nacional.*

Si la Comisión de Educación incluyese las mociones propuestas, se salvaría un poco las ausencias de las que actualmente padece la propuesta de Dictamen de Ley y así tendríamos una Ley General de Educación representativa de todas las educaciones del país y de su articulación en un sistema nacional único.

11 de diciembre de 2005

**En educación  
2005 y la búsqueda de grandes consensos nacionales**

Miguel De Castilla Urbina

Desde finales del Siglo pasado, por lo general, con base en las recomendaciones de la Conferencia de Jomtién (1990) sobre una educación básica de calidad para todos y de la Conferencia de París (1998) sobre Educación Superior, en la mayoría de los países del mundo, según fuese el nivel de desarrollo institucional de sus administraciones públicas y el de organización y maduración de sus

sociedades civiles, poco a poco, se fueron estableciendo oportunidades de diálogo para establecer grandes consensos, acuerdos o pactos nacionales por la educación.

### 1. El Plan Nacional de Educación. Nuestro Pacto por la Educación

En Nicaragua, entre Diciembre de 1998 y diciembre del año 2000, unos veinte nicaragüenses pertenecientes a las tres instituciones rectoras del servicio educativo; unos pocos a tiempo completo y de manera gratuita, y un consultor jugosamente pagado por el Banco Mundial, elaboramos el Plan Nacional de Educación (2001-2015). El día de la firma del acuerdo que daba legitimidad al Plan, todos éramos sonrisas, apretones de manos y felicitaciones, y la ilusión por mejores días por venir para la educación nacional. Todos confiábamos, que los cinco grandes Objetivos y las setenta y tres Estrategias del Plan, diesen sentido, dirección y coherencia al quehacer educativo nacional, de cara al propósito, tantas veces acariciado, de una educación de calidad para todos y todas durante toda la vida en Nicaragua. Nuestro Plan, eso creíamos a inicios del año 2001, era lo que colombianos, peruanos, panameños, mexicanos, dominicanos y salvadoreños, andaban buscando al reunirse para construir grandes consensos por sus educaciones nacionales.

Al inicio del Gobierno del Ing. Enrique Bolaños, fue nombrado Ministro de Educación, la persona que había actuado como consultor en los últimos meses del proceso de elaboración del Plan. Todos nos congratulamos con esa decisión, porque el Plan, por fin pasaría de las palabras a los hechos, de lo pensado como ideal, a las medidas y acciones conforme a las líneas de política educativa coherentemente establecidas en el Plan. Pero no fue así, las rutas seguidas por el Ministerio de Educación para la Educación Básica, entre el 2001 y el 2005, si se observan a la luz de las Estrategias del Plan, nada, o muy poco, tienen que ver unas con otras. Son como dos conjuntos conceptuales previstos para dos países diferentes.

El Plan sólo ha servido para la exportación: para solicitar dinero a gobiernos amigos o lucirnos en eventos internacionales. Los únicos que tomaron en serio al Plan, fue el CNU-FENUP y COSUP, que elaboraron un Plan Operativo para la Educación Superior a partir de las Estrategias del Plan Nacional de Educación (2001-2015), y la CGTEN-ANDEN que ha utilizado una de las estrategias del Plan, para luchar por la dignidad del salario del magisterio nicaragüense.

### 2. El Foro Nacional de Educación. Una nueva oportunidad

Para quienes participamos día a día, en la elaboración del *Plan Nacional de Educación* hace cinco años, y que hoy estamos insertos en el proceso de realización del *Foro Nacional de Educación*, en un inicio pensamos, que el punto de partida de este evento tan importante, debían ser los Objetivos y Estrategias del Plan Nacional de Educación. Un Foro para evaluar el Plan, establecer las brechas de cumplimiento, y tomar nuevo impulso con un Plan actualizado para el período 2005-2015. Es más, cuando en los días preparatorios del Foro, en octubre del año 2004 reunidos en el Ministerio de Educación, propuse la creación de Comisiones de Trabajo, que prepararían la documentación para cada reunión del Foro, nuestra propuesta estaba orientada a la creación de cinco Mesas de Trabajo, una para cada Objetivo del Plan Nacional de Educación, esto es: Equidad; Calidad; Ciencia y Tecnología; Magisterio y Gestión.

Al final el Foro Nacional de Educación decidió funcionar con base a once Mesas de Trabajo, y el Plan Nacional de Educación sólo ha sido una lejana referencia, igual que los informes del INEC o los Acuerdos de Dakar.

El pasado 29 de noviembre se realizó la cuarta reunión del Foro Nacional de Educación en el que se presentó una síntesis de los diagnósticos, Visiones, Misiones, Objetivos y Estrategias de las once Mesas de Trabajo con que ha funcionado el Foro, y se introdujo el procedimiento con base en el cual se espera los Objetivos y Estrategias previstos se hagan vida en las salas de clase de los centros educativos del país. El procedimiento es el propuesto por la Mesa de Trabajo de Articulación del Sistema y Subsistema Educativos, esto es, el establecimiento de seis Comisiones Nacionales de Articulación del Sistema Educativo, las que serían creadas y tuteladas por el Consejo Nacional de Educación.

El septiembre pasado, dos meses antes de la cuarta reunión mencionada, el Foro Nacional de Educación, presentó ante la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, su propuesta de Mociones para el perfeccionamiento del Dictamen sobre la Ley General de Educación. La mencionada Comisión Legislativa tomó con pinzas algunos artículos y párrafos de la propuesta del Foro y las introdujo como Mociones al Dictamen, no obstante el Título II, referido a la Estructura del Sistema y al Modelo de Articulación basado en las seis Comisiones Nacionales, fue excluido del Dictamen por aprobarse en lo particular.

Frente a esta situación varias preguntas se imponen: si el Foro Nacional de Educación, cuando todavía está sesionando, no pudo incidir en una Comisión Legislativa, para el perfeccionamiento de la Ley General de Educación, ¿de qué manera espera influir en los altos mandos de la Política y la Educación Nacional, miembros del Consejo Nacional de Educación, para que los Objetivos y las Estrategias propuestas por las once Mesas del FNE, sean convertidas en Medidas de Política Educativa?. ¿El destino de los Objetivos y Estrategias de las once Mesas del FNE, será el mismo que los Objetivos y Estrategias del Plan Nacional de Educación?. ¿Estamos a las puertas de un nuevo intento fallido y una nueva frustración en el campo de la educación nacional?.

18 de diciembre de 2005

### **Nuestra educacion: una inmensa rutina de quince años, sin metas ni imaginación**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

El año 2006 que recién inicia, es el último de una cuota de cinco años, que el electorado nicaragüense confiara al Partido Liberal Constitucionalista, cuyo candidato presidencial era el Ing. Enrique Bolaños.

#### **1. Las contradicciones entre las demandas y las concepciones**

En un país capitalista atrasado normal, común y corriente como el nuestro, con un Plan Nacional de Educación para el largo plazo de 15 años (2001-2015), esto debiera significar, al menos dos líneas de acción, una: que éste fuera el último año del Programa educativo ofertado por el Partido político triunfante en el año 2001, o que este fuera el último año del primer quinquenio del proceso de ejecución del Plan mencionado. No obstante, nada de esto existe o es posible, debido principalmente, a que la idea de una educación pensada para el mediano o largo plazo, que trascienda los tiempos políticos de los gobiernos (cada 5 años), no existe. Es un problema de concepción y conocimiento acerca de cómo funcionan los tiempos de la educación escolarizada sometida a objetivos, de parte de quienes cumplen en la sociedad el papel de dirigentes u operadores políticos.

Las demandas educativas de parte de todos los sectores están bien claras. La población empobrecida del país, con sus 850.000 niños y jóvenes fuera de la escuela; los pequeños y medianos productores; los gobiernos municipales y hasta los empresarios del CAFTA, con sus reclamos de una educación con nivel de zonas francas, cada quien desde su lugar en la estructura social de clases, tienen claros sus pedidos específicos de más y mejor educación. No obstante, quienes tienen el encargo de traducir esas demandas en objetivos, acciones, programas, presupuestos y resultados, o conciben la educación pensando en los gastos del día a día, o no se dan por aludidos desconociendo su responsabilidad frente al futuro.

#### **2. La educación como inercia rutinaria en línea recta**

De esta manera, a falta de planes, al no haber objetivos y metas medibles y controlables en el tiempo, la educación escolarizada nicaragüense se mueve anualmente de manera inercial, como si fuese una gigantesca rutina, que comienza todos los febreros y finaliza todos los noviembreros, sin propósitos y metas, ni cálculos de pérdidas y ganancias. Una inmensa rutina, sin creatividad, ni imaginación, que ha caminado en línea recta durante quince años, sin más cambios e innovaciones que los venidos del extranjero como parte del programa neoliberal, llámense estos Autonomía Escolar, Promoción Automática, Estándares de aprendizaje o Educación en competencias.

#### **3. Inercia, rutina y alienación**

Este problema, tiene grandes consecuencias en la calidad de la educación básica y media del país, toda vez que el origen de los cambios y las innovaciones, no es el producto de las prácticas, la reflexión, la investigación, la experimentación y la sistematización endógena de los procesos educativos sucedidos en las aulas de clase nicaragüenses, sino en las de otros países y climas, con diferentes culturas, tradiciones, usos y costumbres.

Las principales víctimas de este proceso de alienación cultural, han sido (y son) los maestros, en tanto ellos, sin comprender el origen, ni el porqué, ni el para qué de los cambios, mecánicamente, por obediencia administrativa al ordeno oficial, deben poner en práctica medidas que ellos muchas veces no entienden o con las cuales no están de acuerdo. Obviamente, las consecuencias de este proceso en el corto y mediano plazo, van a ser (y en realidad están siendo) catastróficas respecto a la calidad de la educación y las expectativas y confianzas puestas en los artefactos venidos de afuera.

#### 4. El caso de la Autonomía Escolar

El caso, por ejemplo, del modelo de administración financiera de los centros educativos conocido como Autonomía Escolar traído a Nicaragua hace doce años, hizo añicos los fundamentos éticos y morales de las formas y maneras de hacer educación escolar en Nicaragua, convirtiendo a ésta, a la lógica y naturaleza de las pulperías y del mercado capitalista donde todo se vende y todo se compra. El pago por derecho a matrícula no era lo importante, lo verdaderamente importante venía después, una vez que el estudiante – mercancía estuviese preso de las reglas y las normas del mercado en el interior del aparato escolar, ahí tendría que pagar por todo: las escarapelas y las escobas; las fotocopias y las clases de inglés computación; el paseo a San Jacinto, las calificaciones y los aprobados. En Sébaco, por ejemplo, diario, en los días de clases, a las diez de la mañana, se clausuran las llaves de las fuentes de agua de las escuelas, para obligar a los estudiantes a comprar agua en bolsa en el bar escolar.

El modelo de desresponsabilización del estado respecto a la educación pública conocido como Autonomía Escolar, nunca fue evaluado con base a indicadores que reflejaran los intereses y necesidades de la sociedad, en especial de los sectores empobrecidos de la misma. En las consultas realizadas, nunca se ha preguntado a los padres y madres de los niños y niñas que abandonan las escuelas, si la causa del abandono fue la imposibilidad de los padres de realizar pagos por los servicios escolares recibidos.

#### 5. Una doble patología que hay que desmontar

De esta manera, el sistema escolarizado, además de funcionar como una gran rutina social, sin metas medibles semestral o anualmente, respecto a las demandas de los diferentes sectores sociales, su funcionamiento está alienado a intereses extraños y diferentes a los de la naturaleza del desarrollo social nicaragüense. Una doble patología, sobre la cual debe actuar en el futuro todo proyecto político que se proponga renacionalizar la sociedad nicaragüense como un todo.

Este año 2006, año de elecciones en Nicaragua, es una magnífica oportunidad para pensar la educación en términos de presente y futuro, pero también en términos patrióticos de cara a su refundación.

15 enero de 2006

#### El Consejo Nacional de Educación

Juan B. Arrien, Ph.D.  
I.D.E.U.C.A.

De conformidad con el Decreto creador del Consejo Nacional de Educación y de la Ley General de Educación aprobada ya en lo general por la Asamblea Nacional, “el Consejo Nacional de Educación es el órgano superior de consulta del Estado en materia educativa. El Foro de más alto nivel para la discusión y análisis del quehacer educativo. El órgano de coordinación, articulación y armonización de los subsistemas de la Educación Escolar y la Educación Extraescolar”.

En este contexto y ámbito de sus responsabilidades, el Consejo Nacional de Educación inició su trabajo de este año 2006 con una reunión importante cuya acta presento a fin de que el público conozca la naturaleza y accionar del Consejo Nacional de Educación. Acta N° 1, 27/01/06.

La convocatoria a la 1ª. Reunión del Consejo Nacional de Educación para el día 27-01-06 a partir de las 9:00 horas a.m., la hizo en carta personal el Señor Vicepresidente de la República y Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE), Don Alfredo Gómez Urcuyo, con fecha 19-01-06.

En su carta el Señor Vicepresidente de la República, en su calidad de Presidente del C. N. E. expresa su decisión de dar al Consejo una **alta prioridad** instando a todos los miembros a asumir con plena dedicación y puntual asistencia sus responsabilidades en tanto el C.N.E. debe jugar este año 2006, según el Vicepresidente, un **papel muy activo e influyente** en el quehacer educativo nacional.

Fija en su carta los tres puntos de la agenda que se desarrollarían en la reunión celebrada en la sala de reuniones de la Vicepresidencia de la República. Son los siguientes:

- a) Presentación del trabajo y propuestas del Foro Nacional de Educación.
- b) El papel que jugará el Consejo Nacional de Educación ante la nueva coyuntura y retos de la Educación Nacional.



- c) Impulso a la conformación de las Comisiones Técnicas Nacionales según acuerdo del Foro Nacional de Educación.

La Sesión la inicia el Señor Presidente del Consejo con un saludo sincero, de bienvenida a todos. Repite su decisión de dar al Consejo una alta prioridad dentro de sus funciones y agradece la presencia de todos, constatando que han llegado a la reunión el 92% de los convocados. Abre la Sesión solicitando a los miembros del Consejo expresar sus ideas, opiniones y propuestas con toda franqueza y libertad, tal como lo necesita el bien de la educación.

Acto seguido cede la palabra al Secretario Técnico del Consejo, Dr. Juan B. Arrien, para que explique el sentido y alcance de los puntos de agenda, quien hace hincapié en la importancia del Consejo, en tanto el trabajo, consenso y propuestas del Foro Nacional de Educación apuntan a una intervención clave del Consejo a fin de enfrentar la etapa de construcción de un Sistema Educativo Nacional articulado y renovado, basado fundamentalmente en el trabajo coordinado y articulado de Comisiones Técnicas Nacionales.

A continuación el Dr. Rafael Lucio, miembro del Comité Técnico del Foro Nacional de Educación, hace una presentación clara y ordenada de la trayectoria construida por el Foro Nacional de Educación en 16 meses de trabajo para la construcción de un verdadero Sistema Educativo Nacional renovado, trayectoria que se divide en dos etapas:

- a) la de **concertación política** en cuanto al consenso alcanzado por el Foro respecto a los grandes objetivos y estrategias del Sistema Educativo renovado y
- b) la **etapa técnica** o construcción del Sistema Educativo Nacional renovado, bajo la dirección y coordinación del Consejo Nacional de Educación, contando con el apoyo permanente del Foro Nacional de Educación.

Una vez concluida la presentación se aborda el segundo punto sobre el papel que debe jugar el Consejo en esta etapa y en la coyuntura actual del país. La discusión, el análisis, el contenido y alcance de las opiniones, ideas, aportes y propuestas de los participantes fueron realmente de una gran visión y compromiso con la educación nacional.

He aquí un apretado resumen de las ideas y acuerdos que generaron pleno consenso:

- El Consejo Nacional no ha cumplido el papel que por decreto y ahora por ley le corresponde, existe amplio desconocimiento de su existencia, funcionamiento y efectividad.
- Se debe hacer un esfuerzo sostenido para reactivar el Consejo y convertirlo en la **instancia articuladora** de la política educativa nacional de los subsistemas educativos que prestan sus servicios a la población a través de las instituciones correspondientes.
- Cada Miembro del Consejo tiene la obligación de asistir personalmente a las sesiones del mismo sin delegar a una tercera persona.
- Los acuerdos tomados en el seno del Consejo deben adquirir un carácter vinculante en tanto las autoridades de las instituciones decisoras integran la Directiva del Consejo, y éste tiene entre sus funciones el garantizar **la articulación** del Sistema Educativo como un continuum educativo y pedagógico.
- En este sentido se visualiza al Consejo como el rector de la Educación Nacional.
- Tomar medidas concretas para informar a la población de su carácter y funcionamiento lo que requiere de una estrategia de **información y divulgación** aprovechando espacios y mecanismos de cada institución y especiales, como la propuesta por el Director Técnico de INATEC, Señor Roberto Porta, utilizando espacios de los periódicos nacionales los cuales pagan por ley el 2% de su plantilla al INATEC en forma de espacio para información oportuna.
- El Consejo debe tener la fuerza y legitimidad para convocar a los candidatos aspirantes a la Presidencia de la República para discutir y definir el Programa Educativo Nacional del próximo Gobierno.

En cuanto al funcionamiento del Consejo se acuerda:

- Que la Secretaría Técnica elabore una agenda de trabajo para cumplirla durante el año 2006 previamente conocida y aprobada por los miembros del C.N.E.
- Celebrar reuniones mensuales con la participación personal de todos los miembros evitando la delegación en otra persona.
- El Consejo asume la conformación y trabajo de las Comisiones Técnicas como la estrategia conducente para articular y renovar el Sistema Educativo, escolar y extraescolar y mejorar la equidad, calidad y pertinencia de los planes y programas de los distintos subsistemas y modalidades del Sistema Educativo.
- Los puntos esenciales de la agenda de trabajo del Consejo para el 2006 serán:
  - a) la reactivación y funcionamiento eficiente del C.N.E.,
  - b) enfrentar los problemas claves del sistema educativo,
  - c) incentivar las iniciativas de los subsistemas para mejorar la equidad, calidad y pertinencia de la educación y muy en concreto
  - d) la coordinación, articulación y acompañamiento del trabajo de las Comisiones Técnicas.
- Aceptando la propuesta del Foro Nacional de Educación de conformar y activar seis (6) Comisiones: Currículo, Recursos Humanos del Sistema (principalmente el magisterio), Gestión, Acreditación, Legislación y Financiamiento, se acuerda iniciar con las Comisiones de Currículo, los Recursos Humanos y la Acreditación.
- El Consejo mantendrá una relación interactiva permanente con el Foro Nacional de Educación tanto en el proceso de preparar y realizar el V Foro como en la conformación y trabajo de las Comisiones Técnicas, las cuales serán integradas por especialistas en la materia de las instituciones rectoras de la educación nacional y de participantes en el trabajo de las mesas que están dispuestos a hacerlo.
- El Consejo Nacional de Educación insiste en la necesidad de aprobar la Ley General de Educación (ya está en lo general). El Señor Vicepresidente de la República y Presidente del Consejo Nacional de Educación enviará una carta personal al Señor Presidente de la Asamblea Nacional a fin de que la Ley General de Educación entre lo antes posible, en la agenda

- de la Junta Directiva de la Asamblea Nacional para su discusión y aprobación.
- La secretaria Técnica mantendrá una fluida información y comunicación con todos los miembros del Consejo, enviándoles oportunamente las convocatorias al Consejo, la agenda correspondiente, los documentos pertinentes, y las actas de cada reunión. Además dará cumplimiento a las orientaciones que emanen de los acuerdos del Consejo.

Se cerró la sesión a las 12:30 horas del día y fecha señalados.

05 de febrero de 2006

### **Consejo Nacional de Educación y Comisiones Técnicas Nacionales: Claves para construir un Sistema Educativo Renovado**

Rafael Lucio Gil Ph. D.

El Foro Nacional de Educación ha propuesto, recientemente, el fortalecimiento del Consejo Nacional de Educación y la conformación de seis Comisiones Técnicas Nacionales para dar pasos firmes en la construcción de un Sistema Educativo Renovado. Concluida la etapa de concertación de los objetivos de la nueva educación, llevada a efecto en las once mesas de trabajo, avanzamos en este momento hacia la *puesta en acción* de estos propósitos, convertidos en *diseños técnicos* que atraviesen a todos los subsistemas de la educación formal y la educación no formal-extraescolar. Las Comisiones Técnicas Nacionales que tendrán a su cargo contribuir a la conformación del continuum educativo del nuevo Sistema Educativo Renovado, están referidas a los nudos críticos y funciones claves que atraviesan todo el aparato educativo: *Currículum, Gestión Educativa, Profesión Docente, Acreditación, Legislación y Financiamiento*. El CNE ha decidido conformar estas Comisiones, iniciando con las tres Comisiones Técnicas que presentan mayor urgencia para el país: *Currículum, Profesión Docente y Acreditación de la Educación*. La Ley General de Educación, ya aprobada en lo general, incorpora también esta iniciativa, señalando las funciones del CNE y de las Comisiones Técnicas Nacionales. Siendo así, la participación de los representantes en el CNE tiene carácter de obligatoriedad, y sus miembros deberán superar los obstáculos y contradicciones que se presenten en el ejercicio de sus funciones.

Los integrantes del Consejo Nacional de Educación y su Presidente, el Vicepresidente de la República, en su primera sesión desarrollada el viernes de la semana pasada, puso de manifiesto el gran interés y claridad con que su Presidente está asumiendo el rol que le corresponde jugar al CNE, con el pleno consenso, apoyo y decisión de todos sus integrantes, haciendo realidad un CNE representativo, sólido, firme y comprometido con la construcción del Sistema Educativo Renovado. En este sentido, el Comité Organizador del Foro Nacional de Educación está procediendo a conformar estas Comisiones con integrantes provenientes de las diversas Mesas de Trabajo, a los que se sumarán *personal técnico especializado* representativo de los subsistemas. Tales Comisiones, coordinadas por el CNE, además de representar los intereses de sus instituciones y subsistemas, tendrán a su cargo la elaboración de propuestas técnicas dirigidas a facilitar el *continuum educativo* del país en sus diversas funciones.

El CNE tiene la función de armonizar, coordinar y establecer políticas educativas generales que tengan el consenso de todos los subsistemas, promover la articulación y comunicación entre estos, así como discutir y encontrar solución a los principales problemas del sistema educativo del país. Es de esperar, en consecuencia, que sus acuerdos logren ser vinculantes para todos los subsistemas en él representados. Las Comisiones Técnicas, por su parte, deberán en este momento elaborar un Plan de Acción, que será sometido a aprobación en el V Foro. En esta primera sesión del año realizada por el CNE, también se aprobó que el Foro Nacional de Educación tenga continuidad, de manera que pueda actuar como garante y factor dinamizador y propositivo ante el CNE.

El rol de todas las Comisiones y algunas de sus tareas más urgentes deberán estar dirigidas a: diagnosticar el estado actual de su función específica, determinar los principales problemas educativos existentes y su orden de prioridad, establecer comunicación efectiva al interior de cada uno de los subsistemas representados, interactuar de forma efectiva con el resto de Comisiones, formular propuestas técnicas al CNE en el ámbito de su competencia y que cuenten con el respaldo de todos los subsistemas. Cada Comisión tiene ante sí un conjunto de acciones inaplazables que han de tener como referente obligado la agenda de *objetivos y estrategias* planteadas y aprobadas por las Mesas de Trabajo en el IV Foro y que se recogen en el Documento: “*Plataforma innovadora para la construcción de un Sistema Educativo Renovado 2006-2015*”. Algunas de sus tareas inmediatas serán:

- **Comisión Técnica Nacional de Currículo:** elaborar perfiles de competencias nacionales del sistema educativo armonizando entre sí las ya definidas por los subsistemas y aportando a su articulación desde la visión de un sistema educativo continuo, flexible e intercomunicado. La articulación de los Currículos como un sistema, supondrá, a su vez, articular contenidos de las disciplinas, por ejemplo, las Matemáticas, etc.
- **Comisión Técnica Nacional de la Profesión Docente:** Requiere conformar diseñar un Sistema de Formación Docente que articule con coherencia la formación del profesorado de todo el sistema educativo nacional, y formule propuestas que contribuyan al desarrollo, reconocimiento y calidad de la profesión.
- **Comisión de Gestión Educativa:** Formular un sistema nacional de gestión educativa participativo, democrático, dinámico, transparente y eficiente que apoye la puesta en práctica y la sostenibilidad de las políticas educativas y de forma particular, el currículum.
- **Comisión de Acreditación:** Dinamizar los procesos de evaluación y acreditación de la educación, velando por su calidad, efectividad y transparencia, en correspondencia con los avances que se están dando en la región.
- **Comisión de Legislación:** Prevé la aplicación de la Ley General de Educación una vez aprobada en lo particular y publicada, y elaborar la propuesta de un sistema de leyes, reglamentos y normativas que proporcionen solidez, legalidad, legitimidad y sostenibilidad al nuevo Sistema Educativo Renovado.
- **Comisión de Financiamiento:** Prevé y formula propuestas de financiamiento para el sector educación respondiendo a principios de equidad, y estableciendo mecanismos que contribuyan a hacer posible un mayor presupuesto para educación, un mejor salario para los maestros y maestras y la gestión de financiamiento externo en repuesta a las políticas, objetivos y estrategias presentados por el FNE y el resto de Comisiones Técnicas.

La efectividad del trabajo que desarrollen estas Comisiones estará en razón directa con la voluntad del CNE y de sus máximos representantes de los

subsistemas, con la calidad y compromiso de los especialistas que las integren y de los recursos que se destinen para que la Secretaría Técnica del CNE pueda brindarles el apoyo que requieran en sus funciones.

05 de febrero de 2006

## **Por un Acuerdo Político para la Educación Nacional**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

En artículos anteriores, ante el final e inicio de años (2005-2006), hemos tratado de llamar la atención de los interesados en la cuestión educativa nacional, sobre la ausencia de procesos públicos y participativos de planificación y evaluación anual de la educación escolarizada, que se ofrece a los sectores empobrecidos de la sociedad nicaragüense.

### **1. 2006: Año de ruptura y tránsito**

Frente a esta situación, y tomando en cuenta que el año 2006 es año de elecciones en Nicaragua, proponemos que este año sea de ruptura y tránsito, para *la inercia de la rutina en línea recta* que caracteriza a la educación escolarizada nicaragüense, de cara a pensarla en términos de propósitos y metas calculados camino a los tiempos del futuro.

Hasta el 29 de noviembre pasado, un sector del profesorado de la educación superior, del funcionariado de los órganos rectores del servicio educativo y de las organizaciones civiles del sector educativo, completaron la cuarta reunión de la instancia de convergencia educativa conocida como Foro Nacional de Educación. El Foro ha sido una oportunidad para el diálogo entre educadores. En él han estado ausentes los productores, los maestros de la educación básica y los políticos, en especial aquellos que tienen que tomar decisiones acerca de los recursos financieros para la educación. En este orden, nuestra propuesta va orientada al Gobierno de la República y a quienes se disponen a solicitar los votos del electorado para ejercer un cargo público, sea como Presidentes o Vice-presidentes de la República, o sea como diputados ante la Asamblea Nacional, a fin de que el primero convoque a los segundos a un *Foro Político Nacional por la Educación nicaragüense*.

## **2. Proyecto, Acuerdo y Planes para la Educación Nacional**

El Plan Nacional de Educación (2001-2015) y los resultados de las once Mesas de Trabajo del Foro Nacional de Educación, servirían como insumos fundamentales para la reflexión. La idea sería avanzar en la formulación de un Proyecto Educativo Nacional, que sirva de base a un Acuerdo Político Nacional por la Educación nicaragüense para el largo plazo. Un Proyecto y un Acuerdo Político Educativo Nacional, que serviría de base a los Planes decenales, quinquenales y anuales de la Educación, y que serían ejecutados independientemente por cualquiera de los Partidos Políticos que ganara las elecciones en el futuro. Planes que al ser acordados por todos, año con año, todos se comprometerían a darle su apoyo y a su ejecución, a la adjudicación de los recursos y a su evaluación.

Según nuestro criterio, ese Proyecto, ese Acuerdo y esos Planes, deben priorizar una estrategia en dos carriles con un mismo destino, esto es, una educación para eliminar la pobreza y una educación para el desarrollo económico y social de cara al futuro, y al menos cuatro grandes áreas temáticas, a saber: Alfabetización plena; Educación Básica Universal; Educación Técnica y Ciencia, Tecnología y Educación Superior.

### **a) Alfabetización**

Nicaragua necesita una Educación, que como punto de partida, se imponga metas para la eliminación del analfabetismo de la población mayor de doce años en los próximos cinco años. Ya hay ideas y decisiones en camino. La Asamblea Nacional; el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes; el Partido Frente Sandinista de Liberación Nacional a través de los Gobiernos Municipales en manos de sus miembros; casi una decena de Organizaciones Civiles miembros del FEDH-IPN y del CEAAL- Nicaragua y empresas privadas, como Radio YES de Matagalpa, realizan en la actualidad esfuerzos fragmentarios que hay que procurar articular en un solo haz de voluntades, intenciones y objetivos, tanto a nivel nacional como a nivel municipal.

### **b) Educación Básica de calidad para todos y todas**

Nicaragua necesita tener en las aulas, durante todo el año, a toda la población de tres a doce años de edad. Las soluciones del problema del analfabetismo, no son las campañas de alfabetización, sino que es la matrícula plena y mantenida de una Educación Básica de calidad. El cálculo anual de alrededor

de un millón de niños, niñas y jóvenes fuera de la escuela, no puede, ni debe seguir acompañando, año con año, a la sociedad nicaragüense en el futuro.

### **c) La Educación Profesional y Técnica**

Nicaragua necesita fundar el prestigio de la Educación profesional y técnica, ampliando su influencia hacia las otras educaciones, especialmente la Educación Secundaria. El asocio entre los organismos del estado encargados de la educación técnica y los organismos privados y de la sociedad civil, es fundamental para avanzar en contra de una cultura que reduce el prestigio de las carreras técnicas.

### **d) Universidades, Ciencia y Tecnología**

El país no sólo necesita enfrentar el problema de la pobreza, sino que también sentar las bases del desarrollo y del futuro y esto significa Ciencia, Tecnología y Educación Superior. Las Universidades Públicas necesitan ampliar su cobertura y elevar su calidad de cara a aquellos conocimientos ligados a la producción material y espiritual del país. El debate sobre el tema del financiamiento de la Educación Superior, necesita nuevos enfoques, que vayan más allá de los ideologizados y reduccionistas y tengan como referentes una visión de país para el largo plazo.

La convocatoria a un Foro, un Proyecto y un Acuerdo Político Educativo Nacional para el largo plazo, sería la mejor forma para que el Gobierno del Ingeniero Bolaños cerrase su gestión en el campo educativo. Ojalá la haga

12 de febrero de 2006

## **Los ausentes y el futuro del F.N.E.**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

### **1. El Foro Nacional de Educación al 29/11/05**

Al finalizar la cuarta reunión de trabajo del Foro Nacional de Educación el 29 de noviembre pasado, resultados tangibles de esta histórica actividad han sido los siguientes: (a) un diagnóstico sobre la desarticulación del

sistema educativo y una propuesta de MODELO DE ARTICULACIÓN, basado en seis Comisiones Nacionales de Articulación; (b) una propuesta de Mociones para el perfeccionamiento del Dictamen de la Ley General de Educación, basada en la propuesta de Comisiones Nacionales y el Modelo de Articulación, y (c) una *Plataforma Innovadora para la construcción de un Sistema Educativo Renovado*, documento que sistematiza las propuestas de Objetivos y Estrategias formuladas por las once Mesas de Trabajo con que ha funcionado el Foro desde septiembre del año 2004.

Por la propia naturaleza del FORO, la metodología seguida con base a las once Mesas de Trabajo, la heterogénea composición de los miembros de éstas y la calidad de las propuestas, la Plataforma Innovadora mencionada, es un documento histórico que debiera constituirse, en el insumo fundamental para construir los Programas de los Partidos Políticos que participarán en la contienda electoral y de la Política Educativa del gobierno que resulte triunfador en la jornada electoral.

El Foro ha sido una gran oportunidad de encuentro y reencuentro entre académicos e interesados en la cuestión educativa nacional. Un gran evento cultural de intercambio de ideas, en especial de las comunidades universitarias de las Universidades Públicas y Privadas. Una oportunidad para la fraternidad, la intercapacitación, actualización y homogenización de puntos de vista alrededor de la problemática educativa del país.

Grandes ausentes en este proceso han sido los empresarios y los medianos y pequeños productores del artesanado nacional. Ausentes han estado también los políticos, en especial aquellos que participan en los procesos de distribución de recursos financieros para la educación. La ausencia de representantes de las Comisiones y las Mesas Municipales de Educación, han impedido que el Foro sea un evento verdaderamente nacional. Con sus ausencias todos hemos perdido.

### **2. El futuro del FORO**

Próximamente el Foro Nacional de Educación realizará su quinta reunión. El Foro Nacional de Educación no desaparecerá con la realización de ésta. El debate de las ideas, las reflexiones y las propuestas deberán continuar en el seno de las seis Comisiones Nacionales de Articulación de la Educación Escolar y Extraescolar, propuesta por la mesa de Articulación de Sistemas y Subsistemas educativos del Foro Nacional de Educación, siendo éstas: las

Comisiones de Currículo, Gestión, Magisterio, Evaluación y Acreditación, Legislación y Recursos Financieros. Esto expresa que las puertas continúan abiertas a la participación, principalmente de los miembros de las Mesas Educativas Municipales, los pequeños y medianos productores y los miembros de las coaliciones políticas previstas a participar en la próxima contienda electoral.

No se trata de pervertir la naturaleza técnico-metodológica de las Comisiones Nacionales propuestas, convirtiendo a éstas en pequeñas y heterogéneas asambleas multisectoriales, sino de lo que se trata, es de que las mesas educativas municipales, las organizaciones de los productores y los partidos políticos, se transformen en instancias abiertas de consulta, crítica reflexiva y participación educativa, periódicas y ordenadas, para el enriquecimiento y legitimación de los productos que las Comisiones Nacionales de Articulación ofrezcan a la educación nacional y al país.

### **3. Los ausentes en el Foro Nacional de Educación**

#### **3.1 Los Municipios en el FORO**

La participación de las Comisiones Municipales y de las Mesas Educativas Municipales como órganos de consulta, es de importancia, en tanto permitiría contextualizar los diagnósticos y las propuestas de Objetivos y Estrategias elaboradas de manera general hasta el día 29 de noviembre pasado. Hoy que se habla con insistencia de descentralización y municipalización de la educación y de contextualización del currículo y los aprendizajes, es de extrema urgencia hacer todo lo posible por contar con la presencia de los Municipios en el proceso de continuidad del Foro Nacional de Educación este año 2006 y más allá.

#### **3.2 Los Productores en el FORO**

La participación de los pequeños y medianos empresarios de la economía popular como instancia de consulta de las Comisiones Nacionales de Articulación, es fundamental, de cara al propósito de aproximar las políticas educativas a las necesidades de la producción y de la economía de los sectores empobrecidos de nuestro país. La participación de estos sectores en el FORO, permitirá apuntar al corazón de su principal finalidad, como lo es la lucha por una educación con equidad y calidad.

### **3.3 Los Políticos en el FORO**

La participación de los candidatos a cargos públicos, diputados, ideólogos y operadores políticos en el Foro Nacional de Educación es de gran importancia, de cara a avanzar en la construcción de un Gobierno y un Estado que tenga a la Educación como su primera prioridad, tanto respecto a los discursos como a la asignación de recursos.

Poco ganamos los educadores y académicos, con debatir entre nosotros sobre la problemática educativa nacional, desentrañar las causas de los desencuentros y brechas de desarrollo y soñar soluciones, ideas y proyectos, si quienes van a ejecutar esos proyectos y a cumplir tareas de decisores en el campo político, en el Ejecutivo y el Legislativo, están ausentes. Eso es lo que es: atornillar la realidad al revés.

19 de febrero de 2006

### **El POA 2006 del MECD en el Marco Global de la Educación**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Es un excelente referente. El MECD ha elaborado el Plan Operativo Anual (POA) 2006 con la estructura detallada de un verdadero Plan Operativo, sus distintos componentes, políticas, líneas de acción, recursos y demás elementos que señalan en detalle de dónde partimos, qué queremos, qué sabemos, qué debemos hacer en la búsqueda de hilvanar en la práctica compromisos y resultados educativos necesarios para el país.

Interesante constatar que el Plan Operativo es considerado como un complemento del Plan Común de Trabajo (PCT) 2005-2008, es decir el Plan Operativo y el Plan Común de Trabajo conforman una unidad en la acción de todos los trabajadores de la educación, en la multiplicidad, complejidad y diversidad de actividades cuya razón de ser es prestar el mejor servicio educativo al que tienen derecho todos los nicaragüenses.

Las políticas definidas en el POA actualizan viejos reclamos pendientes cuya respuesta sostenida debe activarse y renovarse permanentemente:

- Transformación educativa: Relevancia y Calidad.
- Ampliación de la Oferta y Estímulo a la Demanda, Acceso, Adaptabilidad y Equidad.
- Mejoramiento de la gobernabilidad: participación, resultados, rendición de cuentas, eficiencia.

Todo ello acompañado del seguimiento y monitoreo correspondiente, la disponibilidad de recursos y la brecha que se abre para dar cumplimiento eficiente a lo comprometido.

Al analizar la estructura, compromiso, sentido y alcance del POA, se puede comprobar que el esfuerzo del MECD pretende responder a un amplio contexto en el que la educación se sitúa y se mueve en nuestros países.

En opinión de la destacada analista y educadora Rosa María Torres, estos son algunos elementos de ese contexto.

- La desigualdad educativa está estrechamente asociada a la desigualdad económica y social. La desigualdad de ingresos es la que tiene más peso; ésta se agrava al juntarse con factores de residencia (urbano/rural), pertenencia étnica-lingüística, edad y género. La educación rural y la dirigida a grupos indígenas es la más abandonada.
- Los factores socio-económicos inciden de manera determinante sobre la educación y el aprendizaje, incluyendo el acceso, la retención, la finalización, el aprendizaje y la posibilidad de continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.
- La educación, por sí sola, incluso de nivel superior, ya no garantiza movilidad social, bienestar ni acceso al trabajo.
- En educación, los avances, resultados y cambios son lentos, y plasmarlos requiere continuidad, persistencia y tiempo.
- La reforma vertical y tecnocrática –decidida y diseñada en el escritorio, por expertos– ha fracasado.
- No se trata solamente de “mejorar” el modelo educativo, sino de revisarlo sustancialmente; el desafío es construir otros modelos y referentes para la educación.
- No existe un modelo educativo único o una recomendación válida para todos. Es indispensable construir alternativas surgidas desde cada realidad concreta y diversificar la oferta educativa atendiendo la heterogeneidad de la demanda, pero sin perder unidad y asegurando la igualdad.

Al relacionar el Plan Operativo Anual 2006 del MECD con la situación global de la educación en países como el nuestro se echan encima varias reflexiones: Un Plan Operativo para activar la educación para todos no es sólo un plan de acción debe constituirse en una agenda para la reflexión y para la acción, debe constituir por tanto un proceso de investigación-acción y de formación para todos los que trabajamos en y para la educación.

Por otra parte, la evidencia empírica y el conocimiento disponibles muestran no sólo la necesidad de reorientar las políticas (la económica, la social, la educativa, la cultural) sino de desafiar el modelo prevalente y cambiar su rumbo.

Interpretando pues la finalidad y alcance del Plan Operativo 2006 del MECD, con la brecha financiera expresada en él, significa que la justicia educativa, es decir, **iguales oportunidades de educación y aprendizaje para todos**, sólo puede ir de la mano con la **justicia económica**, es decir satisfacción de las **necesidades básicas de toda la población entre ellas, la propia educación**.

26 de febrero de 2006

## Sobre la Ley General de Educación ¡No al VETO!

Miguel De Castilla Urbina

### 1. Nueve años de trabajo

El pasado 22 de marzo fue aprobada por la Asamblea Nacional la Ley General de Educación. Esa fecha fue el momento culminante de un proceso que se inició nueve años antes el 27 de agosto de 1997, día en que tanto el Ministerio de Educación (MED), como la Confederación General de los Trabajadores de la Educación Nicaragüense (CGTEN-ANDEN), con horas de diferencia, introdujeran ante la instancia legislativa, sus Anteproyectos de Ley General de la Educación Básica y Media y de Ley General de Educación respectivamente. Al 22 de marzo del 2006, había pasado un siglo sin que Nicaragua tuviese un instrumento jurídico, que regulase las relaciones sociales educativas escolares y extraescolares. En América Latina Nicaragua era el único país que no contaba con una Ley de este tipo, esto provocó que el

proceso de su elaboración fuese lento, fatigoso y complejo. Todo comenzó con una huelga Nacional del Magisterio, que en 1995 demandaba aumento de sueldo para los maestros y una Ley General de Educación, después en 1996-1997 dos Comisiones, una gubernamental y otra sindical, elaboraron, cada una por su lado, dos Anteproyectos sobre la mencionada Ley, en los que cada entidad defendía y expresaba sus puntos de vista y visiones acerca de la Educación.

A partir de la presentación de los dos Anteproyectos de Ley ante la Asamblea Nacional, organismos académicos y redes de organismos de sociedad civil, iniciaron, a mediados de 1998, la tarea de someter a consulta de los interesados en la cuestión educativa los dos Anteproyectos, a fin de convertir las posiciones de los diferentes sectores sociales, en sugerencias y propuestas para que la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional las introdujesen como parte del cuerpo normativo de la Ley en proceso de formación. Así, sin descanso, primero el Índice de la Ley en el que participaran activamente el Consejo Nacional de Universidades y organismos civiles como el IDEUCA, la CGTEN-ANDEN, el FEDH-IPN, el Movimiento Pedagógico Nacional y la Procuraduría para los Derechos Humanos de Niños y Adolescentes. Después los Títulos, los Capítulos de los Títulos y los artículos. De nuevo Talleres y Reuniones de Consulta. Tejiendo, uno a uno, los componentes de los diferentes borradores que fueron saliendo entre marzo del 2003 y marzo del 2006.

Lugar de importancia tuvo en este proceso el Foro Nacional de Educación, instancia pluralista y diversa de concertación educativa, que logró agrupar a un conjunto de distinguidos expertos y académicos de los campos jurídico y educativo, para la elaboración de un proyecto de mociones, que a la vez que corrigieran algunos apartados, capítulos o artículos de la Ley aprobada en lo general el 30 de junio del 2005, propusieran a las principales conclusiones del Foro, para ser acogidas como partes del cuerpo de la Ley que se formulaba.

## 2. Los contenidos de la Ley

Si se comparan los contenidos de la Ley aprobada, con los contenidos y enfoques de las otras leyes de este género de América Central, y aún de países de mayor desarrollo educativo de la región, la nuestra se presenta como una Ley de avanzada, en tanto parte de una concepción diferente y más moderna de sistema educativo y de educación. Igual pasa, si comparamos los contenidos de la Ley, con las estructuras, formas y maneras tradicionales de hacer educación

en Nicaragua, también en este caso, la Ley propone diferentes estructuras, y formas y maneras más modernas, de hacer educación en nuestro país.

## 3. La oposición gubernamental

Después de su aprobación en lo particular, el pasado 22 de marzo, funcionarios gubernamentales de hacienda y educación, en lugar de darle la bienvenida, se han pronunciado en contra de algunos artículos de la Ley, cuya función es abrir las puertas a la educación y a los maestros nicaragüenses, para que por fin ocupen un lugar de preferencia en el contexto de la política pública nacional.

¿Cuáles son los artículos que causan escozor en las epidermis oficiales? El artículo 91 expresa que: *“el presupuesto de la Educación no superior será incrementado en un 5% de los Ingresos Tributarios anualmente hasta el año 2015, para dar respuesta al crecimiento de plazas nuevas de maestros, para ampliar la cobertura escolar, el crecimiento y mantenimiento de infraestructura e incremento de salario de los trabajadores de la educación no superior.”* El artículo 102, por su parte, establece que: *“el salario de los docentes será revisado y negociado con las organizaciones sindicales nacionales debidamente registradas de manera anual hasta alcanzar el salario promedio de los maestros y maestras centroamericanas en un plazo de 5 años a partir de la vigencia de la presente Ley. Los educadores al jubilarse recibirán el 100% del salario devengando según el cargo que desempeñan al momento de la jubilación o invalidez total permanente”.*

Como se observará, estos dos artículos son las llaves que permiten la posibilidad para comenzar a abrir las puertas de la educación del futuro en Nicaragua, en tanto ofrecen los recursos financieros para que todas las demandas por más educación y mejor educación comiencen a ser satisfechas. Pero no, de nuevo el fantasma del Fondo Monetario Internacional ha hecho su entrada en el escenario de las políticas educativas, y como siempre ha comenzado a maniobrar para influir en ellas y determinarlas. Si hay aumento al Presupuesto de Educación y al salario de los maestros, se descarrila la “Educación encarrilada” acordada con el Fondo, y el Gobierno de la República, que al parecer gobierna para intereses diferentes a los de sus electores y a los de la Nación nicaragüense, está ahí para cumplir sus compromisos y evitarlo.

Cuánta tristeza da reconocer el desprecio que ciertos sectores de la clase política sienten por los más pobres como son los maestros de la educación pública nicaragüense, que no les importa ni causa el menor malestar, oponerse a que los maestros reciban el 100% del salario devengado al momento de



su jubilación, tomando en cuenta que esos mismos actores sociales, durante treinta años o más de vida profesional, han recibido uno de los sueldos más bajos, en comparación con los sueldos del magisterio de América Latina.

Durante la semana que finaliza, muchos, incluido el Gobierno de la República a través del Ministerio de Educación, dedicamos la mejor de nuestras intenciones y palabras a los maestros; no obstante, cuando el gobierno puede pasar de las palabras a los hechos, y hacer más por ellos apoyando una Ley que les protege, expresa desacuerdo y amenaza con desconocerla y vetarla. ¡Mayor distancia entre el decir y el hacer, imposible!

30 de abril de 2006

## **El Artículo 91 de la Ley General de Educación**

Miguel De Castilla Urbina

Con base en el interés provocado por los aspectos financieros previstos en la Ley General de Educación recién aprobada por la Asamblea Nacional, y las críticas gubernamentales al artículo 91 de la misma, hemos decidido dedicar este espacio del día de hoy a ese Artículo, a fin de procurar desentrañar sus diferentes aspectos y explicar la importancia que cada uno de ellos tiene para el desarrollo de la educación nacional de cara al futuro.

### **1) El artículo 91**

El artículo 91 de la L.G.E, se refiere al financiamiento de la educación no superior en Nicaragua. Como se recordará, esta temática ha sido permanente espacio de tensión y conflicto, en un país, en donde lo económico y financiero, por lo reducido del monto de los recursos; la irracional distribución de la riqueza, los ingresos y los sueldos, y la agobiante situación de pobreza en que sobrevive la educación pública, no encuentran puntos de encuentro y solución.

El texto del artículo 91 es el siguiente: “el presupuesto de la educación no superior será incrementado en un 5% de los ingresos tributarios anualmente hasta el año 2015, para dar respuesta al crecimiento de plazas nuevas de maestros, ampliar la cobertura escolar; crecimiento y mantenimiento de la

infraestructura, e incremento del salario de los trabajadores de la educación no superior”.

### **¿Qué quiere decir esto?**

Según cálculos del economista Adolfo Acevedo Vogl, al aplicarse este Artículo al crecimiento de los Ingresos Tributarios del período 2007 – 2010, con base en los ingresos tributarios del 2006 calculados en 15.313.6 millones de córdobas, el crecimiento del Presupuesto para la Educación no Superior sería así: para el 2007 el Presupuesto para la educación no superior sería de 3.628.3 millones de córdobas; para el 2008, el presupuesto sería de 4.580.8; para el 2009, sería de 5.628.2, y para el año 2010 el presupuesto sería de 6.780.3 millones de córdobas.

### **a) Plazas nuevas de maestros**

El artículo 91 de la L.G.E. no sólo dice de cuánto debe ser el crecimiento del Presupuesto para la educación no superior y de dónde y cómo obtener el dinero para financiarlo, sino que también expresa en qué rubros debe ser utilizado ese crecimiento. Al respecto declara que éste es *“para dar respuesta al crecimiento en plazas nuevas de maestros para ampliar la cobertura escolar”*.

Como es posible observar, este párrafo del artículo comentado, pareciera un texto extraído de las Declaraciones de las Redes de Organizaciones Civiles, en los meses de octubre-noviembre de cada año, en las que se le pide al Gobierno de la República aumentar el presupuesto a la educación pública para no dejar niños y niñas sin oportunidades de estudiar. Es el mismo texto de las Agendas de Educación y Desarrollo Humano, que desde 1996, vienen elaborando las organizaciones del campo educativo dirigidas a los candidatos a cargos públicos con motivo de las elecciones cada cinco años. Es el mismo texto de las mantas en las calles del país, en las Semanas de Acción Global por el Derecho de los pobres a la Educación, en los meses de abril de cada año. Más dinero para más educación se ha pedido, y eso es lo que dice el texto legal.

### **b) Crecimiento de la infraestructura**

El artículo 91, también expresa que el crecimiento presupuestario sería para atender el “crecimiento y mantenimiento de la infraestructura”. Más población estudiantil en las escuelas y más maestros demandarán, más y mejores centros

educativos. Pero el Artículo 91 tiene que ver también, con algo que toca las fibras más íntimas del actual sistema escolar neoliberal, como es el cobro en las escuelas, proceso que se realiza con el pretexto del mantenimiento y las reparaciones a los edificios escolares, ya que el gobierno no ofrece estos servicios a los centros educativos.

¿Será el Artículo 91 de la L.G.E., el inicio del fin de la perniciosa costumbre de cobrar por su educación a los pobres del país?. Ojalá.

### c) El sueldo de los maestros

Más maestros y más y mejores edificios escolares, tienen que ver con uno de los polos de la demanda educativa para la satisfacción del derecho a la educación, como es el ingreso a las aulas escolares de la población en la edad escolar correspondiente, tal a como lo piden las Metas del Milenio y los Acuerdos de Dakar suscritos por el Gobierno de la República de Nicaragua en el año 2000.

El otro polo del Derecho a la Educación es la calidad de los aprendizajes que aspiran alcanzar los estudiantes que ingresan a la escolaridad, y ésta sólo es posible pensarla con maestros bien estimulados y con deseos de hacer de la escuela una extensión de su hogar, y para lograr esto, lo primero que hay que hacer es ofrecerles los medios materiales. El Artículo 91 de la Ley General de Educación expresa esta elemental relación causa-efecto así: *“incremento del Presupuesto de la Educación no Superior” para el “incremento de salario de los trabajadores de la educación”*. Con la Ley General de Educación, es la primera vez que en un documento oficial del Estado nicaragüense, se decide pagar esta deuda social.

07 de mayo de 2006

## Dos temas en el debate sobre la Educación Nacional

Miguel De Castilla Urbina

El debate sobre la educación nacional en estos días, ha estado centrado en dos grandes temas, que por su naturaleza y perspectivas, extrañamente, en un país de tantos desencuentros, se presentan como ventanas para poder observar con optimismo el futuro de la educación nacional. Esos temas se

refieren a las *Comisiones Técnicas Nacionales de Articulación del Sistema Educativo* y a la *Ley General de Educación*.

Los dos temas son, por así decirlo, una invitación a la coalición partidaria que gane las elecciones generales en noviembre próximo, para que haga de la educación el eje sobre el cual transite un buen gobierno, que no sólo atienda las inmensas brechas de hoy en el terreno social, sino que también, simultáneamente, siente las bases para el desarrollo a mediano y largo plazo para nuestra tierra. No obstante en un país cruzado por múltiples intereses institucionales y personales, es muy complejo encontrar soluciones que satisfagan a todos por igual. Estos son los casos de los temas que hoy comentamos.

### Sobre las Comisiones Técnicas Nacionales de Articulación del Sistema Educativo

La idea de Comisiones Nacionales, que integraran en una sola unidad, las fortalezas sectoriales dispersas en los diferentes órganos rectores de la educación nacional no es nueva, la misma aparece como una de las estrategias del Plan Nacional de Educación, elaborado en los años 1999-2000, en esa oportunidad referidas al currículo nacional y a la necesidad de armonizar y coordinar los procesos de formación y capacitación de los docentes de todos los niveles y modalidades de la educación nicaragüense. Las Comisiones Nacionales, previstas en el Plan Nacional de Educación, como muchos aspectos del Plan, desgraciadamente, nunca fueron creadas. No obstante la idea era muy buena, y cuando la Mesa de Articulación del Sistema y Subsistemas Educativos del Foro Nacional de Educación, determinó las múltiples fracturas en el sistema educativo nacional, no fue difícil recuperar la vieja propuesta sobre las Comisiones Técnicas Nacionales a fin de formularla de nuevo, extensiva ahora a cuatro aspectos más, como lo fueron: gestión, acreditación, legislación y financiamiento, todos referidos al ámbito educativo nacional.

El proceso seguido ha sido el siguiente: el Foro Nacional de Educación presentó ante el Consejo Nacional de Educación, instancia presidida por el Señor Vice-Presidente de la República e integrada por los rectores de los tres órganos directivos de la educación nacional (MECD, INATEC y CNU) y el Presidente de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, la idea de las Comisiones Técnicas Nacionales; el Consejo las aprobó y acordó que el día martes 9 de mayo, en la sala de sesiones del CONPES, se instalarían las

seis Comisiones referidas. Llegó el 9 de mayo y en el CONPES estaban sólo una parte de los que se supone integrarán las seis Comisiones Nacionales, observándose una gran desproporción entre el número de representantes del CNU y de las organizaciones civiles, respecto al número de representantes del MECD e INATEC.

¿Qué había pasado? ¿Hizo falta alguna reunión para ultimar detalles, respecto al número y calidad de los representantes por institución en cada Comisión Técnica? ¿Hubo equivocación respecto al día y el lugar de la reunión?, o será que el tema de la desarticulación del sistema educativo ¿no tiene la misma importancia para todos? ¿Cuál es el destino de las Comisiones Técnicas propuestas por el Foro Nacional de Educación en el año 2006?. ¿Su destino será el mismo de las Comisiones Técnicas previstas en el Plan Nacional de Educación en el año 2000?.

### **Sobre la Ley General de Educación**

La Ley General de Educación fue aprobada en lo particular por la Asamblea Nacional el 22 de marzo y vetada por el Presidente de la República el 09 de mayo pasado.

En la práctica, el veto gubernamental tiene las mismas consecuencias que la no integración plena de las Comisiones Técnicas de Articulación de parte de los órganos gubernamentales, simple y llanamente ponen obstáculos a un proceso producto de mucha consulta, mucho trabajo y muchas esperanzas. Lo paradójico del caso, es que tanto en el proceso de construcción de la idea de las Comisiones Nacionales, como en el de la Ley General de Educación, delegados del Ministerio de Educación e INATEC participaron en las Mesas de Trabajo del Foro Nacional de Educación, donde se debatieron los mismos.

Sucintamente, los artículos vetados y su contenido son los siguientes: *Arto. 23*, se refiere a la Educación Básica Regular, lo que incluye a la Educación Inicial, la Educación Primaria y Secundaria: *Arto. 53*, referido a los Centros Educativos Subvencionados, en él se obliga al MECD el pago de sueldo, vacaciones y treceavo mes del personal nombrado por el estado. *Arto. 55*, se refiere a los Centros Educativos Privados Religiosos, en aquellos casos que tuvieren problemas legales respecto a los terrenos en que se encuentran ubicados. *Arto. 60*, sobre las atribuciones del Consejo Nacional de Educación. *Arto. 80* referido al Consejo Nacional de Investigaciones, Ciencia y Tecnología. *Arto.*

*91*, es el artículo que propone el aumento anual de un 5% de los Ingresos Tributarios para la Educación Pública no superior y el *Arto. 102*, es el artículo referido al aumento salarial de los maestros y las pensiones para los maestros jubilados.

Como es posible observar, cinco de los siete artículos vetados tienen que ver con el Presupuesto para la Educación Nacional, el mismo que en el *Arto. 91* de la Ley se manda sea aumentado en un 5% de acuerdo a los Ingresos Tributarios anuales. Si el *Arto. 91* fuese aprobado tal a como está, habría dinero para atender la matrícula de la Educación Básica (desde la inicial) (*Arto. 23*); para pagar a los maestros de las escuelas subvencionadas; (*Arto. 53*); responder por los terrenos en litigio de los Centros Educativos Religiosos; (*Arto. 55*); aumentar plazas de maestros (*Arto. 91*); aumentar el sueldo a los maestros y pagar una jubilación apropiada a los maestros y maestras (*Arto. 102*).

¿Será posible encontrar mayor correspondencia entre Presupuesto y necesidades nacionales, tantas veces declaradas, en el campo de la educación nacional?. ¿Cuál es el sentido político y ético del veto?. ¿Qué piensan sobre esta materia los candidatos a Presidente y Vice-Presidente de la República, de las coaliciones políticas que se disputarán el poder el próximo 07 de noviembre?. ¿También ellos vetarían la Ley General de Educación?.

20 de mayo 2006

### **Este es el Veto a la Ley General de Educación**

Miguel De Castilla Urbina

Con el propósito de contribuir a la formación de ciudadanía y que Usted amigo lector se forme su propio juicio y adopte la posición que más convenga a sus intereses, sin ningún comentario adicional, transcribimos algunos de los Artículos de la Ley General de Educación vetados por el Señor Presidente de la República.

- a) Artículo 53: Dice la Ley General de Educación: “Centros subvencionados son colegios con infraestructura educativa privada que reciben transferencia de fondos por parte del Estado, para el pago de salarios de docentes, quienes serán considerados como personas

que laboran al gobierno. Se transfiere al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes la obligación de pagar en concepto de salario, vacaciones y treceavo mes, a los educadores de dichos centros de enseñanza”.

Dice el Veto: “Centros subvencionados son centros privados de estudios, sin fines de lucro que requieren ayuda del Estado para contribuir a financiar la prestación del servicio educativo. La subvención está orientada a financiar a estudiantes de escasos recursos económicos y principalmente en aquellos centros privados de estudios, sin fines de lucro cuyo objetivo fundamental es brindar el servicio educativo a la sociedad nicaragüense más necesitada”.

- b) Artículo 54: Dice la Ley General de Educación. “Los Centros Subvencionados para gozar de este reconocimiento económico deberán de cumplir las disposiciones legales o administrativas dictadas por las autoridades correspondientes. Los centros que ya gozan de la subvención, al entrar en vigencia esta Ley, mantendrán la misma. El MECD solo podrá suspender la subvención si se comprueba violación a normas y procedimientos acordado entre las partes. El Gobierno deberá incluir en el Presupuesto General de la República una partida presupuestaria para cubrir el costo de salario, vacaciones y treceavo mes de los educadores de dichos centros de enseñanza, incluyendo al personal administrativo. El Estado en concordancia con la libertad de enseñanza y el derecho de aprender, reconoce, valor y supervisa la educación en los centros subvencionados”.

Dice el Veto: “Propongo que el Arto. 54 del Proyecto de Ley se suprima totalmente”.

- c) Artículo 55: Dice la Ley General de Educación: “Las instalaciones de los Centros Privados Religiosos de Educación y sus respectivos predios destinados, exclusivamente al servicio de la educación que tuvieran problemas legales con personas particulares serán traspasados a Título Gratuito a favor de los respectivos Centros Privados Religiosos, Libre de toda contribución fiscal y municipal. El Estado subsanará a los particulares afectados. Esta medida también se aplicará cuando los terrenos sean propiedad del estado o de las municipalidades”.

Dice el Veto: “Propongo que el Arto. 55 del Proyecto de Ley se suprima totalmente”.

- d) Artículo 90: Dice la Ley General de Educación: “Se prohíbe el cobro de aranceles, cuotas voluntarias u otra forma de pago en los centros educativos de primaria y secundaria pública estatales. La comunidad educativa podrá organizarse para impulsar y desarrollar actividades económicas en beneficio del centro de estudio”.

Dice el Veto: “Se prohíbe el cobro de aranceles, en los centros educativos de primaria y secundaria pública estatales. La comunidad educativa podrá organizarse para impulsar y desarrollar actividades económicas en beneficio del centro de estudio”,

- e) Artículo 91: Dice la Ley General de Educación: “El presupuesto de la Educación no Superior será incrementado en un 5%<sup>1</sup> de los Ingresos Tributarios para dar respuesta al crecimiento en plazas nuevas de maestros para ampliar la cobertura escolar, crecimiento y mantenimiento de infraestructura, incremento de salario de los trabajadores de la educación no superior”,

Dice el Veto: “Propongo que el artículo 91 del Proyecto de Ley se suprima totalmente”.

- f) Artículo 102: Dice la Ley General de Educación: “El salario de los docentes será revisado y negociado con Organizaciones sindicales nacionales debidamente registradas de manera anual hasta alcanzar el salario promedio de los maestros y maestras centroamericanas en un plazo de 5 años a partir de la vigencia de la presente Ley. Los Educadores al jubilarse recibirán el 100% del salario devengado según el cargo que desempeñan al momento de la jubilación o invalidez total permanente”.

Dice el Veto: “ Los educadores al jubilarse recibirán el 100% del salario devengado según el cargo que desempeñan al momento de jubilación o invalidez total permanente, de existir diferencia entre el último salario y el monto de la pensión liquidada conforme sus cotizaciones por el

<sup>1</sup> En la Ley vetada se dice del 20%, lo correcto es el 5%.

Instituto Nicaragüense de Seguridad Social de conformidad con su Ley reguladora, será cubierta a través del Presupuesto General de la República”.

Otros artículos vetados son el 4, el 6, el 16, el 23, el 60 y el 80 relacionados con: (a) sustitución de términos (género por sexo. Ej.) (b) inclusión de modalidades educativas; (c) cambio de nombres, (d) roce con otras leyes (caso CONY CIT) y (e) traslado de funciones (del CNE al MECD).

28 de mayo de 2006

### **Incidir sobre la Política Educativa**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Incidir en la política educativa significa, de una u otra forma intervenir sobre la direccionalidad e intencionalidad de la educación desde su realidad o situación en un mundo lleno de contrastes e inequidades.

En el fondo el incidir se relaciona con términos muy comunes en el lenguaje actual “cambio”, “innovación”, “reforma”, términos que pese a su fuerte connotación e intencionalidad dependen de su orientación y sentido para catalogarlos de positivos o negativos.

“Adaptarse al cambio” es la consigna para la educación del modelo liberal predominante. En estos tiempos se le pide a la educación preparar a la gente, ya no para transformar la realidad sino para acomodarse a ella cuando la realidad está llena de injusticia y desigualdad en amplios grupos de la población. Hoy más que nunca la educación debe activar su potencial transformador y preparar a las personas para anticipar el cambio y orientarlo hacia la construcción de una sociedad en la que prevalezcan efectivamente los derechos humanos, la justicia, la dignidad, la democracia, la paz.

Incidir sobre la política educativa, tiene desde nuestra perspectiva, el sentido de activar en la educación su original potencial transformador. Se trata de incidir para empezar ese potencial con el fin de no dejarnos atrapar por los reclamos disfrazados de la integración y la adaptación como formas modernas y exitosas del cambio, formas, que como sabemos han dejado

atrás valores como la honestidad, la cooperación, la solidaridad u objetivos como la concienciación, liberación, desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía. Hoy se apela a las competencias no tanto para transformar la realidad cuanto para perfeccionarla dentro de la dinámica de la globalización homogeneadora y excluyente en la que existen globalizadores y globalizados con las consecuencias de todos conocidas y sentidas. Por eso es muy importante aprender a cambiar pero hacerlo en la dirección correcta.

En esta importante encrucijada de fuerzas que luchan por cambiar para impulsar la adaptación o para activar la transformación desde la educación “incidir sobre la política educativa” es una bandera que viene levantándose desde diversos sectores cada vez con más fuerza y más claridad respecto al futuro del ser humano universal.

En la última década han surgido observatorios nacionales para la educación en distintos países y, con la ayuda de las modernas tecnologías, han venido multiplicándose los foros y otros espacios de intercambio y debate a nivel nacional e internacional. El Foro Latinoamericano de políticas educativas (FLAPE) aglutina varios de ellos. Estos observatorios indican que la ciudadanía se interesa y participa cada vez más en estos espacios. “La política educativa”, hasta hace no mucho considerada territorio de gobiernos y agencias internacionales, ha empezado a concitar la atención de instituciones y redes académicas, movimientos sociales, ONGs, sindicatos y asociaciones docentes, etc. Todo esto es un paso muy importante y promisorio: que los educadores y los educandos miren más allá del aula, los directores y supervisores más allá de la escuela, la escuela más allá del sistema escolar, las organizaciones sociales más allá de sus respectivos programas y proyectos, que cada quien –en fin– mire más allá de “lo suyo”. En cada país y a nivel regional e internacional, todos –Estado y sociedad civil– tenemos la posibilidad y la responsabilidad de informarnos, opinar y actuar sobre las decisiones que afectan a la educación en sentido amplio.

No obstante, como hemos expresado en reiteradas ocasiones, para incidir sobre la educación no basta con incidir sobre la política educativa. Ello porque:

- (a) la “política educativa” se reduce por lo general a la política escolar y, dentro de ésta, a la educación pública, dejándose de lado las otras educaciones y los otros sistemas educativos que organizan los aprendizajes en toda

sociedad: la familia, los medios de información y comunicación, el mundo del trabajo, los espacios de participación, etc;

- (b) las condiciones para hacer efectivo (o no) el derecho al aprendizaje de todos no tienen que ver únicamente con la política educativa, sino, sobre todo, con la política económica y la política social en su conjunto;
- (c) “las políticas” –y la política educativa concretamente– se plantean como medidas macro con efectos esperados a mediano y largo plazo, mientras que las necesidades y las expectativas de la gente se juegan en lo inmediato, con plazos que no pueden esperar.

Incidir sobre la educación implica por eso incidir sobre *todas* las políticas pero fundamentalmente sobre las mentalidades y las prácticas en y desde todos los ámbitos: desde el Estado y desde la sociedad civil, desde los organismos internacionales, desde el aula y la escuela, desde la familia, desde la comunidad y la organización comunitaria, desde los medios masivos de información y comunicación, a nivel local, nacional, regional y mundial. Si bien son educandos y educadores los sujetos principales y directos de la enseñanza y el aprendizaje, una parte importante de lo que ocurre en cada escuela, en cada barrio y en cada comunidad en términos de oportunidades de aprendizaje para todos, es el resultado acumulado de múltiples decisiones y condiciones que se generan a todos los niveles y de las cuales todos somos co-responsables.

Si la educación es tarea de todos también lo es la política educativa pero desde una perspectiva global y transectorial.

4 de junio de 2006

### **La Ley General de Educación: una cuestión personal**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

El miércoles 2 de agosto del 2006, con el rechazo del Veto presidencial a la Ley General de Educación, y la adopción de las reformas consensuadas a los artículos 91 y 102 de la Ley de parte de la Asamblea Nacional, se aprobó la

Ley y se puso fin a un proceso que iniciara nueve años antes el 27 de agosto de 1997.

### **1. 1998: Mi primer encuentro**

Mi primer encuentro con el tema sobre la L.G.E. fue a inicios de 1998, cuando en el antiguo PREAL, que había sido fundado en agosto de 1995 por Juan B. Arrien y Xabier Gorostiaga y tenía un Programa llamado Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua, fundado el 28 de febrero de 1996, nos dispusimos a la tarea de consultar el contenido de los dos Anteproyectos de Ley presentados por el MECD y ANDEN el 27 de agosto de 1997, con representantes de centros educativos de la educación primaria y secundaria, universidades y organizaciones civiles de Managua, León y Matagalpa y cuyos resultados fueron entregados a fines de 1998 a la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional.

Una síntesis de las consideraciones producidas por aquellos foros y que siguieron los pasos del proceso de formación de la Ley, es la siguiente:

- Los participantes en los Talleres coincidieron en que la naturaleza de los dos anteproyectos era distinta, pues uno de los anteproyectos, el del MECD, se refería a dos subsistemas educativos y el otro anteproyecto se refería a todo el sistema educativo.
- Los participantes en los Talleres se mostraron convencidos de la necesidad de una Ley General de Educación que integrara todos los subsistemas y modalidades de la educación nacional.
- Se consideró que era necesario que una propuesta de Ley General de Educación debía basarse en los preceptos constitucionales sobre educación.
- Para lograr que todos los actores que intervienen en el proceso educativo hagan suya la Ley General de Educación, es de vital importancia su participación en el proceso de elaboración de la misma, por lo que es necesario ampliar la consulta a estos actores, que desde una perspectiva integradora enriquezcan su contenido.

En diciembre de 1998, se inició el proceso de elaboración del Plan Nacional de Educación (2001-2015), y el proceso de formación de la Ley fue congelado,

a fin de esperar los resultados del proceso de planificación. Con el mismo entusiasmo e ilusiones, pasamos de legisladores a planificadores.

## **2. 2003: Mi segundo encuentro**

Mi segundo encuentro con la Ley General de Educación, fue en marzo del 2003. Durante el año 2001, la Procuraduría Especial de la Niñez y la Adolescencia, a través del Dr. Jorge Mendoza, consultor de ese órgano gubernamental, se integró a las actividades que el IDEUCA realizaba con las organizaciones civiles del sector educativo en su Foro de Educación y Desarrollo Humano. Eran los años en que tanto la Procuraduría, la CGTEN-ANDEN y el IDEUCA- FEDH-IPN se encontraban en las calles protestando en contra del cobro en las escuelas, producto del neoliberal modelo de desconcentración financiera conocido como autonomía escolar. Con Jorge Mendoza coincidimos en la necesidad de un proyecto de Ley de Defensorías Escolares. Buscábamos sembrar en el interior de cada centro educativo una unidad de defensa del Derecho a la Educación. Se investigó a través de internet a fin de conocer experiencias de otros países. Se elaboró un primer borrador del Anteproyecto de Ley. En esas conversaciones estábamos cuando nos preguntamos: ¿y porqué no procurar integrar las Defensorías Escolares como un Capítulo de la Ley General de Educación, cuya discusión desde 1999 estaba congelada en la Asamblea Nacional?.

Era inicios del año 2003 y de nuevo hubo que protestar por los cobros en las escuelas. Así, de nuevo en la calle, nos encontramos la Procuraduría de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia y el IDEUCA-FEDH-IPN por lo que con el Procurador Especial Carlos Emilio López y el Dr. Mendoza acordamos solicitar una reunión al Dr. Orlando Mayorga, Presidente de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, a fin de conversar sobre la necesidad de desempolvar el debate de cara a la necesaria aprobación de la Ley General de Educación. La reunión se dio en uno de los días de marzo del 2003. Después de esa reunión, vinieron tres años en los que múltiples organismos y actores, entre los que sobresalen la Asamblea Nacional y Orlando Mayorga; ANDEN y José Antonio Zepeda; el IDEUCA y Juan B. Arrien; el CNU y Telémaco Talavera; la Procuraduría y Jorge Mendoza y el FEDH-IPN con Luz Danelia Talavera, Yadira Rocha y Marina Delgado, fueron esculpiendo, paso a paso, lo que es hoy la Ley General de Educación.

## **3. 2005: Mi tercer encuentro**

Como parte de ese ir y venir, de un lado para otro, con la cuestión de la Ley debajo del brazo, mi tercer encuentro con la Ley General de Educación fue en el Foro Nacional de Educación. En el Foro se creó en mayo del 2005 una Mesa de Trabajo sobre Legislación Educativa encabezada por Miguel Ernesto Vijil, para elaborar una contrapropuesta que enriqueciera el Anteproyecto de Ley General de Educación presentado por la Comisión de Educación ante la Junta Directiva de la Asamblea Nacional en enero del 2005. A esa fecha, la Mesa de Articulación del Sistema Educativo del F.N.E., había avanzado no sólo en el diagnóstico sino que también en una propuesta de articulación del sistema educativo. Eso provocó que se me invitara a incorporarme a la Mesa de Legislación entre julio y septiembre del 2005, a fin de procurar introducir a la Ley, la propuesta de un sistema educativo articulado. El Foro Nacional de Educación entregó el 28 de septiembre del 2005 al Presidente de la Comisión de Educación su propuesta de reforma a la Ley aprobada en lo general en junio del 2005. Muchos de los aspectos de esta propuesta fueron incorporados a la Ley aprobada el 22 de marzo del 2006. Los conceptos de continuum educativo y el de la Educación Extraescolar fueron algunos de ellos.

13 de agosto de 2006

## **La Ley General de Educación en El Nuevo Diario**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Un problema central del ordenamiento jurídico nicaragüense, es el hecho de que una vez que las leyes son aprobadas por la Asamblea Nacional, éstas no son suficientemente difundidas por los órganos correspondientes, a fin de ser conocidas por quiénes usarán sus mandatos en su quehacer cotidiano y el del país.

Las leyes existen pero no conocen su contenido quienes deben aplicarlas o quienes deben obedecerlas. Un país con pocas leyes (Nicaragua pasó un siglo sin Ley General de Educación), y cuando éstas son aprobadas, se quedan congeladas, sin vida, como que no existieran. Esta situación la hemos podido comprobar nosotros, como producto de nuestro trabajo como investigador de la realidad educativa nicaragüense.

## 1. El caso de la Ley de Participación Educativa

En 2003 por ejemplo, se entrevistó a 545 miembros de Consejos Directivos Escolares, (la Ley de Participación Educativa, es la Ley que crea los Consejos Directivos Escolares) de 21 Municipios del país, de ellos el 51 por ciento, 267 respondientes, dijeron conocer la Ley. De estos, el 26 por ciento consideraban bajo su conocimiento, el 40 por ciento lo consideraban regular; el 29 por ciento, muy bueno, y alto sólo el 4 por ciento. Solamente el 40 por ciento de los 322 padres y madres de familia respondientes dijeron conocer la Ley. (*El Derecho a la Educación y la Ley de Participación Educativa – FEDH-IPN – IDEUCA 2003*). El año pasado, se consultó a 176 miembros de Consejos Directivos Escolares de 22 Municipios del país, el 24 por ciento dijeron tener un alto conocimiento de la Ley, el 45 por ciento tenían entre regular y bajo conocimiento y un 31 por ciento ningún conocimiento de la Ley. (*Segundo Informe del Observatorio de la Educación Nicaragüense desde la Sociedad Civil – FEDH-IPN – IDEUCA 2005*).

Ahora, cuando por fin, después de tantas vueltas e idas y venidas, ya los nicaragüenses tenemos Ley General de Educación, con los Antecedentes de la Ley de Participación Educativa, una pregunta se nos impone ¿y si pasa con la Ley General de Educación, lo mismo que ha pasado con la Ley de Participación Educativa, que sólo un sector de los miembros de los Consejos Directivos Escolares la conocen, y de los que la conocen, sólo unos pocos la conocen bien?. Dos son las vías más viables para evitarlo, la capacitación y el debate directo y la difusión y diseminación de la Ley a través de diferentes medios.

## 2. La necesidad de perfeccionar la Ley

Paralelo al problema de la posibilidad que el destino de la Ley General de Educación sea el mismo de la Ley de Participación Educativa, respecto al desconocimiento de la misma de parte de la población, existe otro problema que debe atenderse con igual prontitud y cuidado, éste es el siguiente: por diferentes causas, unas de carácter objetivas y otras subjetivas, no hay pleno acuerdo con todos los artículos de la Ley. Las condiciones históricas específicas que la elaboración de la Ley tuvo que afrontar, dieron paso a diferentes enfoques, intereses y motivaciones intervinientes en el proceso de su formulación. Algunos señalan vacíos, otros contradicciones e inconsistencias respecto a la Constitución y otras leyes, otros problemas de redacción. Yo mismo tengo opinión diferente sobre el enfoque de la Ley respecto al sistema educativo y a la educación como un continuum, que es la base para considerar

a ésta como un proceso permanente que acompaña a la persona durante toda la vida, un tema respecto al que durante la elaboración de la Ley, compartimos propuestas con la Lic. Sonia Medrano Flores del INIEP y el FEDH-IPN.

El hecho de que algunos no estemos totalmente de acuerdo con el contenido de determinados artículos de la Ley, explica la riqueza del debate educativo en nuestro país. No obstante esto no debe interpretarse, de ninguna manera, como que eso le resta eficacia y capacidad mandante a la misma, a sus Títulos, Capítulos y Artículos; por el contrario, la tarea debe ser perfeccionarlos para convertirla y convertirlos, en armas para la lucha por una educación de calidad para todos y todas en Nicaragua. Tenemos Ley y eso es lo que importa, su perfeccionamiento es carpintería y rutina.

En este orden, tanto nuestra organización magisterial la CGTEN-ANDEN, como las Organizaciones Civiles con vocación educativa, las Facultades de Educación de las Universidades Públicas y Privadas y los órganos del estado relacionados con la cuestión educativa, respecto a la L.G.E, tenemos tres tareas de cara al futuro, a saber: (a) diseminación ampliada de la Ley para su conocimiento y uso vía difusión, capacitación y debate sobre la misma; (b) perfeccionamiento y reforma de la Ley, según los intereses de la población empobrecida, y (c) conversión de la Ley en arma para la lucha por una educación popular.

## 3. La L.G.E en E.N.D.

Por mi parte, a fin de seguir acompañando a la Ley, y aprovechando la extraordinaria oportunidad ofrecida por El Nuevo Diario, al haber creado conjuntamente con el IDEUCA esta página dedicada a la educación nicaragüense, desde esta columna, a partir del próximo domingo 27 de agosto 2006, comenzaré a dar a conocer la Ley General de Educación, comentando críticamente los aspectos más sobresalientes de los Títulos y Capítulos de la misma, comenzando por los Antecedentes lejanos y cercanos y los Considerandos iniciales, hasta finalizar con las Disposiciones Finales de la Ley aprobada.

Aunque el estudio y comentarios a la Ley seguirán el orden de la misma desde el inicio hasta el final, es probable que hayan domingos que debamos abordar otros temas, debido a las urgencias que marca la coyuntura, especialmente en un año electoral, en el que, por su propia naturaleza, la educación ocupará un importante lugar en el debate por los votos del electorado. Por este motivo,



para que el lector(a) no pierda la secuencia, cada artículo irá numerado y con la fecha de publicación. El artículo No. 1, será sobre los Antecedentes lejanos de la L.G.E.

19 de agosto de 2006

### **Mimar la Educación Inicial es la mejor inversión para el futuro**

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

Uno de los puntos críticos de nuestra educación es la situación por la que atraviesa la educación preescolar y la ausencia de una auténtica política de Educación Infantil. Quizás las prisas y urgencias de otros nudos críticos, nos han hecho perder la perspectiva de la importancia trascendental que tiene para el desarrollo humano del país, la educación temprana. Pensar la Educación Infantil va más allá de la Educación Preescolar, así, mientras la primera atiende la niñez desde sus primeros brotes de vida hasta los primeros años, la segunda únicamente se refiere a uno a tres años previos a la Educación Primaria. Aquellos países que han pensado su desarrollo desde una perspectiva integral y sostenible, han mimado su Educación Inicial, en tanto en el desarrollo básico que alcanzan niños y niñas en sus primeros años, descansa la clave del éxito educativo y de la construcción de los cimientos de su fisiología y contextura psicosocial y afectiva.

En este primer artículo presentamos algunas regularidades investigativas que han demostrado la importancia de esta educación, mientras que en el siguiente artículo comentaremos algunas razones explicativas y los beneficios sociales, económicos y políticos que presenta. En los últimos 25 años ha variado mucho la visión de la “educación preescolar”, al considerarla como el proceso de aprendizaje que va desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela, pudiendo darse en ambientes formales o no formales. Así, encontramos en América Latina una variedad de formatos: Programas preescolares convencionales formales públicos, Programas no formales públicos o privados, Programas de atención infantil y desarrollo integral que incorpora varios componentes adicionales, y Programas de capacitación de padres o adultos para mejorar sus habilidades como “primeros maestros” de sus hijos.

**Investigaciones realizadas en los últimos años** han demostrado que los programas educativos para este nivel, acarrearán múltiples beneficios individuales, sociales y económicos a lo largo de su vida. La fisiología, la nutrición, la salud, la sociología, la psicología y la educación indican que, los primeros años son esenciales para la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social. Durante los primeros años de la vida se da el mayor desarrollo de las células cerebrales, lo que es afectado por el estado de salud y nutrición y el tipo de interacción que tengan el niño y la niña con sus padres y el entorno. Si el cerebro se desarrolla bien, aumenta el potencial de aprendizaje y disminuye la posibilidad de fracaso en la escuela y la vida. Estos descubrimientos también demuestran, que los niños que reciben atención de cariño constante y tienen buena nutrición, contraen menos enfermedades y aprenden mejor que los que no tienen esta atención. El estrés de los niños y niñas, ocasionado por el abandono psicológico y social, afecta su sistema inmunológico y la falta de interacción física en los primeros meses de vida, tiene un efecto negativo sobre la hormona del crecimiento.

Otras **investigaciones realizadas** permiten extraer algunas regularidades, que pueden dar luces para enriquecer los planes de gobierno de los partidos políticos relativos a la educación. Una parte de estas investigaciones se ha preocupado de evaluar el impacto de la asistencia de niños y niñas al preescolar. Las investigaciones de Clark incluyen estudios sobre varios aspectos de la educación infantil y sobre sus diversas modalidades, cubriendo el grupo etáreo de 2 a 5 años, cuando se inicia la escolaridad obligatoria en Gran Bretaña. En 1974, en los Estados Unidos, Bronfenbrenner realizó un conjunto de investigaciones sobre niños atendidos en grupo e intervenciones en el ambiente doméstico. Sus conclusiones enfatizaban la importancia del compromiso familiar en los programas de intervención para garantizar la permanencia de los efectos positivos constatados. A comienzos de la década del 80, el Consortium of Longitudinal Studies, publicó un volumen con 14 estudios de seguimiento de la trayectoria escolar de niños egresados de programas preescolares en la década del 60. Esos niños, mayoritariamente negros y pobres, tenían en el momento del estudio entre 8 y 16 años de edad y habían participado de diferentes tipos de programas compensatorios. Vale la pena citar el resumen de sus conclusiones, transcrito por Clark: *“Los niños de bajo nivel socioeconómico, en su mayoría negros, que participaron de ese abanico de programas y currículos diversos, contaban con mayor probabilidad de obtener éxito en la escuela que sus pares de características similares que no vivieron esas experiencias. Ellos también presentaban un auto-concepto más positivo, expectativas más realistas sobre*

*sus posibilidades profesionales y se manifestaban más orgullosos sobre sus éxitos que los demás”.*

La investigación más completa comentada por Clark es el estudio nacional realizado en Gran Bretaña, acompañando a 13 mil niños nacidos en el país en una semana dada de abril de 1970, evaluándolos a los 5 y 10 años de edad. A los 5 años de edad, los niños que habían asistido a escuelas maternas, presentaban mejor desempeño en lenguaje que los demás; a los 10 años, sus resultados en comunicación eran mejores y los niños que habían asistido a otro tipo de preescolar, obtenían mejores resultados en matemáticas. Un importante resultado encontrado por Osborn y Milbank se refiere a los mayores logros obtenidos por el 30% de los niños más pobres, en comparación con el 30% de nivel socioeconómico más alto. Todos los niños se beneficiaron con la experiencia preescolar, pero los más pobres se beneficiaron proporcionalmente más. Otros autores encontraron una fuerte asociación entre los resultados presentados por los niños en el último año considerado y su desempeño a los 4 años de edad. Los resultados de los niños en la escuela primaria fueron más influenciados por factores intraescolares que por factores ligados a su ambiente familiar. Investigaciones realizadas en Argentina y Chile enfatizan que las mayores diferencias se encontraron entre los niños de bajo nivel socioeconómico de la zona urbana, para quienes la asistencia al preescolar parece tener mayor diferencia. Según sus autores, “la calidad de la escuela primaria no permite mantener los beneficios de la educación preescolar”.

**Sobre la base de estas comprobaciones de la investigación**, muchos autores recomiendan un mayor énfasis cognitivo en la programación del preescolar y de las escuelas primarias, una comunicación más intensa y franca con las familias y mayor atención a los problemas de sociabilidad de los niños en la escuela. Muchos autores resaltan la necesidad de una mayor integración entre los objetivos y métodos del preescolar y los primeros grados de la educación básica. El papel que puede desempeñar una buena comunicación con los padres de los niños resalta en todos los estudios conocidos. Los primeros años de la vida del niño, ponen los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso del niño y la niña. Las investigaciones demuestran que, los déficit intelectuales o físicos, se convierten en acumulativos. El niño con déficit, en los que se haya incurrido debido a las privaciones pasadas, tendrá menos posibilidades de evolucionar hasta alcanzar niveles adecuados, aún en el caso de proporcionarle dichos estímulos. **¿No será que gran parte del problema que padece nuestra Educación Primaria, tendríamos**

**que encontrarlo en la carencia de Educación Preescolar o en su mala calidad?**

20 de agosto de 2006

## **La Ley General de Educación: los antecedentes lejanos Comentario No. 1**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

En 1894 se decreta la Ley Fundamental de Instrucción Pública, un año después de iniciada la Revolución Liberal y de aprobada la Constitución de 1893, que estableció la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza y la educación laica en Nicaragua.

### **a) Sobre estructura, gratuidad y obligatoriedad**

Tres de los temas que han estado en el debate desde 1990 en Nicaragua, fueron discutidos y solucionados hace más de cien años en nuestro país: la estructura del sistema escolar, la laicidad de la educación y la gratuidad de la educación primaria.

La estructura del sistema educativo durante el período de la Revolución Liberal encabezada por José Santos Zelaya, y que aparece normada en la Ley, era la siguiente: Educación Primaria; Educación Intermediaria o Educación Media, como se le conoce en la actualidad, y Educación Profesional, o Educación Superior o Universitaria. Solamente el llamado nivel Preescolar o Preprimaria tal a como lo conocemos hoy, o el nivel de Posgrado (maestrías y doctorados) estaban ausentes en aquella Ley a consecuencia del bajo nivel de desarrollo cultural de la sociedad nicaragüense de fines del siglo XIX.

La gratuidad de “la enseñanza primaria costada por el Estado”, y su contraparte natural, la obligatoriedad, definidas a los artículos 4 y 5 de la Ley, hace un siglo, apuntaban directamente al corazón de ese cáncer social que acompañó y aún al día de hoy acompaña a nuestro empobrecido país: el analfabetismo. El artículo 8 se encaminaba al mismo propósito, al disponer, que en las cabeceras departamentales deberían crearse uno o más “jardines de infantes”; escuelas para adultos en cuarteles, cárceles y otros establecimientos

donde se encontraran al menos cuarenta adultos ineducados (analfabetos); escuelas ambulantes para la población rural dispersa y escuelas nocturnas para ambos sexos.

El laicismo, definido en el artículo No.1 de la ley, expresaba el carácter anticlerical de la Revolución Liberal, que hacía un corte transversal entre el pasado de la educación colonial del Siglo XIX, de fuerte énfasis monástico, y el futuro de los Siglos XX y XXI en Nicaragua.

### b) Sobre la profesión docente

Los artículos 10 y 11 de la Ley expresaban lo siguiente: “Arto. 10 – *Los profesores de enseñanza en todos sus grados previo al examen de Ley, serán inamovibles y sólo podrán ser removidos en las condiciones que el Poder Ejecutivo exprese en la Ley reglamentaria, la cual no podrá variar en esta parte. Art. 11 – Los profesores y maestros titulados que después de diez años de servicios escolares consecutivos se viesen en la imposibilidad de continuar ejerciendo sus profesiones por enfermedad, gozarán de una pensión vitalicia igual a la mitad del sueldo que percibían. Si los servicios hubieren alcanzado a quince años tendrán de pensión las tres cuartas partes de su sueldo; pero los que hubieren servido veinte, teniendo ya la edad de cincuenta años, podrán retirarse, si así lo desearan con derecho a la pensión y mientras vivan*”.

Hace más de un siglo, el Estado nicaragüense garantizaba a los maestros inamovilidad en el cargo y jubilación después de veinte años de servicio y cincuenta años de edad. Como se conoce, actualmente, la situación social de los educadores nicaragüenses de los Niveles de Preprimaria, Primaria y Media, en cuanto a los niveles salariales y a la protección social de parte del Estado a los maestros jubilados, es la más baja de América Latina. El sueldo del magisterio, y las pensiones para los jubilados, fue uno de los temas censurados por el Gobierno de Nicaragua, en el debate de la Ley General de Educación recién concluido. La primera reforma a la Ley, realizada veinte días después de aprobada, fue sobre este tema.

### c) Sobre la Educación Superior

La Educación Superior ha estado presente en el actual debate sobre la Ley General de Educación. No porque de su reforma y transformación hubieran de derivarse importantes cuestiones jurídicas; sino por el temor de las comunidades universitarias a que se incluyese la Ley de Autonomía de las

Instituciones de Educación Superior (Ley 89, de abril del 2000) en los debates y se buscara lastimar la autonomía universitaria.

¿Cuál era el lugar de la Educación Superior nicaragüense en la Ley Fundamental de Instrucción Pública de 1894?

Igual a casi todas las actuales Leyes Generales de Educación de América Latina, la Educación Superior integraba aquella Ley fundadora. La diferencia era que lo hacía con el nombre de Enseñanza Profesional. Los artículos 25 y 28 de la Ley definían el objetivo y las carreras que integraban este nivel educativo, así: “Art- 25 – *La Enseñanza profesional es la que tiene por objeto acondicionar debidamente el espíritu para comprender y juzgar los hechos de un orden determinado que constituye una o más Ciencias. Art. 28 – La Enseñanza Profesional comprende: los Doctorados en Letras, Ciencias Físico – Matemáticas, Ciencias Químico Naturales, Derecho, Medicina y Cirugía, Farmacia e Ingeniería y además, Notario y Enseñanza Normal*”.

En la Ley General de Educación recién aprobada, el tema de la Educación Superior tiene un reducido espacio, ubicándose en el Capítulo V del Título II de la Ley, referido a la Estructura del Sistema Educativo Nacional. En el Arto. 40 de la Ley General de Educación, se crea el Consejo Nacional de Rectores, instancia que nunca antes había existido, en un país en el que existen cuarenta y siete universidades públicas y privadas y que no contaban hasta hoy con un órgano de coordinación que les aglutinara.

El comentario No. 2 del 3 de septiembre del 2006, será sobre: *La Reforma a la Ley General de Educación del 22 de agosto del 2006.*

27 de agosto de 2006

### Algunas claves para entender la importancia de la Educación Inicial

Rafael Lucio Gil Ph. D.

Los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes muestran, que el fondo que el Estado destina a la Educación Básica y Media, se ha venido incrementando en términos nominales, en los últimos años, lo que corresponde en este año a un 3% del PIB. Si comparamos con otros países,

fácilmente vemos que, mientras Costa Rica destina a educación 235 dólares por alumno, Honduras destina 70 y Nicaragua sólo 32. Este presupuesto representa solamente el 17% de los ingresos fiscales. Pero **¿dónde se ubica, en este contexto, la Educación Preescolar?** Veamos: Mientras el país destina, por alumno de Primaria, un 15% como porcentaje del PIB, a uno de Secundaria poco más del 6% del PIB, a cada niño/niña de Educación Preescolar sólo le destina, aproximadamente, el 1.5% como porcentaje del PIB. Además, es importante observar la evolución de la matrícula de Educación Preescolar: En 1995, el total de niños y niñas en este nivel era de 99.145, en 2005 la matrícula fue de 213.672, mientras que en el 2006 lo fue de 196.784. Esta realidad, como puede verse, pareciera corresponder a “*un país con una lógica invertida*”.

En el artículo anterior exponíamos algunos resultados de investigaciones que muestran la importancia de este nivel educativo. Explicamos, ahora, algunas razones que aclaran tales resultados. En claro contraste con este triste panorama que presenta el país, *los avances de la neurociencia nos demuestran que el sistema nervioso, base y soporte de la personalidad del adulto, se forma en los primeros años de vida. El sistema nervioso, en su conjunto, del ser humano, es extraordinariamente sofisticado y regula todas las funciones del cuerpo.* Su proceso de construcción es largo y se desarrolla en varias etapas, desde el mismo momento de la concepción, hasta el tercer o cuarto año de vida.

Los recién nacidos tienen, al nacer, miles de millones de células cerebrales o neuronas, entre las cuales se establecen conexiones (sinapsis), las que se multiplican rápidamente al entrar en contacto el recién nacido con la estimulación exterior. Estas sinapsis dan lugar a estructuras funcionales en el cerebro, que van a constituir la base fisiológica de las formaciones psicológicas, y que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje. Hoy ya sabemos que los distintos circuitos neuronales, por donde va a discurrir toda la información del ser humano, se forman en la primera infancia. Conocemos que la facultad de constituir circuitos, conexiones entre distintas neuronas, no es algo que se conserve a lo largo de la vida. Cuando el niño o la niña nace o, incluso en el útero, es decir, en el momento en el que el cerebro se empieza a formar, las posibilidades de conexión son prácticamente ilimitadas. A partir de ese momento empieza una carrera contra reloj que va disminuyendo y, **a partir de los 7 u 8 años, las posibilidades de constituir nuevos circuitos son prácticamente nulas.**

*Actualmente se sabe que el desarrollo del cerebro antes del primer año de la vida es mucho más rápido y extenso de lo que se conocía y creía; también se conoce que es más sensible a los factores del medio ambiente de lo que antes se creía.* Esto hace que las condiciones a las cuales el neonato se vea sometido, van a tener un efecto inmediato en esta rapidez y sensibilidad del cerebro y, como consecuencia, en las cualidades y funciones psíquicas concomitantes. Si las condiciones son favorables y estimulantes, esto tendrá repercusiones inmediatas en el aprendizaje y desarrollo; si son desfavorables o limitadas, actuarán de manera negativa, perjudicando dicho aprendizaje y desarrollo, a veces de forma irreversible. Hoy ya tenemos claro, que nacemos con unas determinadas potencialidades y el que las capacidades se desarrollen en mayor o menor grado depende, sobre todo, de los estímulos que el niño o la niña reciban, tanto de los adultos como de su entorno. Evidentemente los adultos aprendemos nuevas habilidades, sin duda, pero lo hacemos utilizando las conexiones neuronales que ya se establecieron en la infancia.

Los estudios enfatizan que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social en los seres humanos, ocurre más rápidamente durante los primeros años. La mayoría de las células cerebrales y las conexiones neuronales se desarrollan durante los dos primeros años y en el desenvolvimiento del cerebro, esencial para aumentar el potencial del aprendizaje, intervienen, no sólo la salud y nutrición de los pequeños, sino factores como el tipo de interacción social y el ambiente que los rodea; los niños que sufren tensión extrema en sus primeros años, pueden ser afectados desfavorable y permanentemente en el funcionamiento del cerebro, el aprendizaje y la memoria. Los niños que disfrutaron de una interacción estimulante con otros niños y con juguetes y que contaron, además, con buena nutrición, muestran un mejor desarrollo de las funciones del cerebro a la edad de 15 años, que aquellos niños desnutridos y que no contaron con una estimulación temprana. Muchos autores han puesto de manifiesto que este nivel de escolaridad, a su vez, se asocia a cambios en el comportamiento de los adultos, ayudando a desarrollar habilidades para organizar los conocimientos y trasladarlos a situaciones, así como seleccionar el uso de información. Esta intervención temprana tiene efectos sobre la productividad de los adultos, que va más allá de lo que se puede observar en el niño. Hoy muchos programas logran mayor participación de las mujeres en el mercado laboral y más libertad a los hermanos o hermanas mayores para dedicarse a estudiar. Muchas mujeres sin acceso a estos servicios para sus infantes, no pueden obtener un empleo fuera del hogar, por tener que cuidar a sus hijos pequeños. El programa colombiano *Hogares de*

*Cuidado Diario* muestra que, el 20% de las mujeres con hijos en estos programas, mejora su situación laboral, su ingreso y las condiciones de vida de sus familias.

**Todo lo dicho refuerza una perspectiva holística(total) de la educación inicial, que ha de incorporar un enfoque integral del desarrollo físico, mental, social y emocional.** Cualquier programa en esta dirección ha de tener, por tanto, un enfoque integral, multifacético, multisectorial e integral, y ha de atender a los niños desde los primeros meses de vida. Esta realidad contradice mucho el paradigma extendido que enfatiza, fundamentalmente, la *preparación intelectual* durante el primer año anterior a la escuela primaria. En esencia, este tipo de *programas aporta una tasa de rendimiento potencialmente elevado de la inversión en los primeros años de infancia*. Los esfuerzos que se realizan en el país con los Preescolares a cargo del MECD y los Preescolares Comunitarios es muy meritoria, pero insuficiente. La compartimentación existente entre la Educación de 0 a 3 años a cargo de MIFAMILIA y la de 4 a 6 a cargo del MECD, no facilita esta perspectiva holística para que el Programa tenga los efectos dichos en el país. No cabe la menor duda que “mimar” la Educación de estas edades, implicará para el desarrollo humano de los futuros ciudadanos y para las condiciones del país, **una inversión de largo aliento**. Ojalá que los candidatos de los partidos visibilicen este nivel educativo.

27 de agosto de 2006

## La L.G.E. y el Voto del Magisterio el 5-11 Comentario No.2

Miguel De Castilla Urbina

La Ley General de Educación fue aprobada en lo particular el 22 de marzo del 2006. El 5 de mayo del 2006, la Ley fue rechazada (vetada) por el Presidente Bolaños, porque tal a como estaba formulada la Ley “ponía en riesgo el Programa Económico de este año y del quinquenio “pactado con el Fondo Monetario Internacional. A mediados de mayo la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, solicitó al Sr. Presidente retirara el Veto e iniciaran la negociación de los artículos vetados. El Sr. Presidente no respondió a la invitación. El 2 de agosto, ante la negativa presidencial, dos meses y medio después de esperar, la Asamblea Nacional rechazó el Veto presidencial. La respuesta presidencial fue presentar una reforma a los Artículos 91 y 102 de

la Ley aprobada, referidos al financiamiento de la educación no superior y al sueldo de los maestros, iniciándose hasta entonces, la negociación que debía haberse dado en el mes de junio anterior entre representantes del FMI, el Ejecutivo, la Asamblea Nacional y ANDEN. El 22 de agosto, 20 días después de que entrara en vigencia, la Ley por primera vez fue reformada.

Respecto a este tema, entre mayo, cuando el Sr. Presidente veta la Ley, y la fecha de hoy en que se publica este artículo, por lo menos en cuatro artículos diferentes, quien firma, procuró poner en evidencia las rigideces de la administración presupuestaria en Nicaragua respecto a las condicionalidades del Fondo Monetario Internacional, lo que reduce la autonomía y soberanía nacional sobre el manejo de la política pública.

El itinerario seguido por los Artículos 91 y 102 de la Ley General de Educación, entre el 22 de marzo y el 22 de agosto del 2006, según la evolución de los textos, fue la siguiente:

### 1. El Artículo 91 de la Ley General de Educación

*a. Artículo 91 – LGE, 22 de marzo/06: El presupuesto de la Educación no Superior será incrementado en un 5% de los Ingresos Tributarios para dar respuesta al crecimiento en plazas nuevas de maestros para ampliar la cobertura escolar, crecimiento y mantenimiento de infraestructura, incremento de salario de los trabajadores de la educación no superior.*

*b. Veto Bolaños, Arto. 91-LGE, 05 de mayo/06: “Aún cuando el Arto. 91 del Proyecto de Ley se interprete como gasto adicional con financiamiento ya presupuestado, tendría que disminuirse la asignación presupuestaria de otras instituciones que brindan servicios públicos básicos para la población tales como salud, seguridad ciudadana e inversión en infraestructura. Por las razones apuntadas anteriormente, propongo que el artículo 91 del Proyecto de Ley se suprima totalmente”.*

*c. Reforma al Arto. 91 – LGE, 22 de agosto/06: Artículo 91. El Gobierno de la República incrementará anualmente al Presupuesto de la Educación No Superior, considerando la calidad, la equidad y el crecimiento de la cobertura escolar, construcción, mantenimiento de infraestructura, así como el aumento salarial de los educadores. El crecimiento porcentual anual del presupuesto educativo, será sobre la base del presupuesto del año anterior tomando en cuenta el incremento de los precios en bienes y servicios, la proyección del crecimiento educativo, además considerando las limitaciones presupuestarias.*

## 2. El artículo 102 de la Ley General de Educación

- a. *Artículo 102-LGE, 22 de marzo/06: “El salario de los docentes será revisado y negociado con Organizaciones sindicales nacionales debidamente registradas de manera anual hasta alcanzar el salario promedio de los maestros y maestras centroamericanos en un plazo de 5 años a partir de la vigencia de la presente ley. Los Educadores al jubilarse recibirán el 100% del salario devengado según el cargo que desempeñan al momento de la jubilación o invalidez total permanente.*
- b. *Veto Bolaños Arto. 102 – L.G.E, 05 de mayo/06: “El Gobierno es el primero en buscar el beneficio económico de los menos favorecidos, sin embargo, debemos actuar de manera responsable y no establecer en una ley medidas que no se podrán aplicar al final, por carecer de fundamentos económicos”.*
- c. *Reforma al Arto. 102- L.G.E. , 22 de agosto/06: “Artículo 102. Los docentes de la Educación No Superior deberán recibir aumentos salariales anualmente. El Porcentaje de incremento salarial será negociado con las organizaciones sindicales de carácter nacional tomando como piso el incremento de los precios de bienes y servicios y mejoramiento del nivel de vida de los docentes, y limitaciones presupuestarias. Los Educadores al Jubilarse recibirán los montos establecidos en la Ley, de conformidad con las sumas reportadas al Seguro Social y sujetas a deducciones. El INSS realizará inspecciones periódicas para confirmar estas deducciones”.*

## 3. La educación y la oportunidad del 5-11

Después de aprobadas las reformas, un sector ciudadano ha mostrado su descontento acerca de las mismas; sobre esto una pregunta: todos sabíamos quienes eran los negociadores del Gobierno y el FMI y sus posiciones; todos sabíamos cuándo y dónde se reunían: ¿dónde estábamos nosotros a esas horas para presionar e incidir en sus criterios, cuántos plantones, cuántas cartas enviamos, cuántos artículos en los periódicos publicamos, cuántas marchas y cuántas sesiones de cabildeo realizamos en esos días para apoyar las posiciones de la CGTEN-ANDEN que eran las nuestras?, cuántas mantas callejeras colocamos, cuántos pronunciamientos?. Ninguno. ¿Y entonces, en qué quedamos, la educación es tarea de todos, o es sólo de los maestros sindicalistas?. ¿Mientras ellos se parten el pecho luchando por sus derechos, nosotros en palco esperando resultados para criticarles? Eso es injusto. Eso no es correcto.

En Nicaragua la Ley no es garantía de cumplimiento gubernamental, ejemplo clásico de esto, es el 6% constitucional para las Universidades Públicas. Esto dice que el origen, carácter, naturaleza e ideología del gobierno de turno, es la clave para conocer con anticipación, qué va a pasar con el presupuesto para la educación nacional y el salario magisterial en los próximos cinco años. Por ello, la decisión está en nuestras manos, el próximo 5 de noviembre los maestros nicaragüenses tendremos la oportunidad de decidir nuestro futuro.

03 de septiembre de 2006

## Lecciones aprendidas en el proceso de aprobación de la Ley General de Educación

Rafael Lucio Gil Ph. D.

La Ley General de Educación, recientemente aprobada y publicada, representa un hito histórico para la educación de nuestro país. Sus innovaciones abren nuevas perspectivas que, aún con los vacíos, omisiones y contradicciones de la Ley, presentan avances significativos y desafíos para la educación. Las frustraciones del magisterio y la sociedad civil también han acompañado este proceso en el que, un amplio consenso institucional y social que respaldó la aprobación de dicha Ley incluyendo dos artículos que suponían incrementos al presupuesto y al salario del magisterio, fue finalmente frustrado ante las presiones de organismos internacionales, falta de voluntad política del Ejecutivo y debilidad de las partes involucradas.

Pretendemos con esta serie de artículos contribuir al aprendizaje de las lecciones de este proceso para la formulación de otras leyes, compartir las innovaciones que presenta esta Ley, así como sus desafíos y vacíos. Es importante que toda la población y, en especial el personal dirigente, técnico y docente de los subsistemas, conozca el contenido de la Ley y de la reforma a los dos artículos en conflicto. Es de esperar que, una vez que la Ley se ponga en escena, la práctica nos muestre más claramente la necesidad de elaborar una reforma consensuada a toda la Ley. De momento, veamos estas lecciones.

1. *Un primer paso marcado por la polarización político-ideológica:* Desde el inicio del proceso de debate emprendido en 1996, en el contexto de Cursos de Postgrado que realizara el PREAL(Programa para la Reforma

Educativa en América Latina) ubicado en la UCA, hoy convertido en el IDEUCA, se desató el interés de las organizaciones de la sociedad civil, sindicatos de maestros, especialmente ANDEN, y otros sectores sobre la importancia de una Ley General de Educación que diera sostenibilidad y direccionalidad educativa al país. La situación del país hizo que, la idea primigenia de una Ley General que gozara de amplio consenso, quedara atrapada por la polarización e intereses político partidarios, hasta el punto que la Asamblea Nacional recepcionó dos Anteproyectos de Ley, uno del entonces Ministro Dr. Humberto Belli y otro del Sindicato Magisterial ANDEN. Esta situación impidió que la Asamblea pudiera avanzar con la Ley, tomando en cuenta que ninguno de los dos Anteproyectos tenía el carácter de Ley General. Una vez más, la polarización política negó la posibilidad de que la Educación contara, entonces, con una Ley General.

2. *Un segundo paso en el que el debate y consenso se logró sólo entre las Organizaciones de la Sociedad Civil:* Con el impulso recibido del Plan Nacional de Educación, a partir del 2000-2001, tras el paso fallido, las organizaciones de la sociedad civil interesadas en la educación, retomando lo mejor de cada anteproyecto presentado e incorporando nuevos elementos, elaboró una nueva propuesta que logró ser consensuada entre las organizaciones, sin la participación del MECD y del INATEC. Recuerdo que recibí esta propuesta una vez concluida, con el fin de que le hiciera observaciones y recomendaciones, las que fueron abundantes y posibilitaron a los actores realizar una segunda versión. Entre las observaciones hacíamos ver la importancia que tenía compartir la propuesta con las instituciones responsables de administrar la educación del país, lo que no se hizo por distintas razones. A partir del 90, fue hartó común que propuestas y anteproyectos de leyes fueran consultados entre los sectores y organismos afines, lo que difícilmente se hacía con aquellos que pensarán diferente. Este gran error significó, también, un obstáculo al proceso, retrasando, aún más, la Ley General. De fondo siempre actuó la polarización política.
3. *Las prisas e intereses políticos hicieron que la Asamblea Nacional aprobara la Ley en lo General como “regalo” al magisterio en el Día del Maestro:* Aún a sabiendas de la Comisión de Educación de la Asamblea que el contenido del nuevo Anteproyecto de Ley General no respondía a lo que la educación del país requería, las prisas y beneficios políticos que retribuiría su aprobación a determinadas personas y partidos, hizo que la misma fuera aprobada

en lo general. Y esto, a pesar de que el Foro Nacional de Educación hizo saber, en su momento, que el contenido del Anteproyecto poca relación guardaba con el contenido de la reflexión, debate y propuestas innovadoras de consenso sobre la educación del país que se estaban construyendo en sus 11 Mesas de Trabajo. Nuevamente el factor político partidario actuó como fantasma obstaculizador que podía haberse evitado.

4. *Los protagonismos personales se sobrepusieron a las propuestas de mociones ampliamente consensuadas por 11 Mesas del Foro Nacional de Educación:* Al fantasma ya anotado se añadió uno nuevo. El sistema de mociones consensuadas al interior del FNE, primero por la Mesa de Legislación y después con el resto de Mesas, fue entregado a la Comisión de Educación de la Asamblea, con la confianza de que fueran incorporadas sus propuestas, de máximo consenso, en la nueva Ley al ser aprobada en lo particular. Lo cierto fue que, nuevamente el discurso de la participación y el consenso fue traicionado, frente a intereses particulares de instituciones, sectores y personas. Una vez más se cumplió el dicho histórico de que “*las leyes tienen nombres...*”, responden a intereses de personas con el poder de trastocar propuestas de consensos sociales, en atención a introducir en la Ley aspectos de su interés. De esta manera no debe extrañarnos que de las propuestas entregadas por el Foro, se respetara una mínima proporción, atentando así contra la fuerza del consenso. Nuevamente se impuso la razón de la fuerza y no la fuerza de la razón. No debe extrañarnos, entonces, que en la Ley compitan elementos sólidos y de futuro, con otros “pegados” a la fuerza que razones subjetivas.
5. *El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación - ente puramente académico que queda a merced de intereses de partidos políticos:* Debido a intereses de miembros de la Comisión de Educación y otros sectores, en contra de toda lógica seguida por los países del área, la Ley incorpora un capítulo en el que la Asamblea nombrará al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. Aún con las condiciones que establece la Ley, esta elección no escapará a razones políticas, las que seguramente se superpondrán a las académicas.
6. *Finalmente, la lógica económica del Ejecutivo y del FMI anuló la lógica social, el consenso y la posibilidad de concretar una voluntad política a favor de la nueva educación:* Curiosamente el grueso del Veto Presidencial se centró en los artículos económicos que dan respaldo al resto del articulado. Frente a la

falta de voluntad política para destinar el perdón de la deuda a mejorar sustantivamente la inversión en educación, y con la imperiosa fuerza del FMI para salvaguardar sus políticas, la Asamblea dio la espalda al consenso de sectores sociales y al magisterio que demandan más y mejor educación. Ante una oportunidad histórica, la reforma de los artículos 91 y 102 dio muestras de cuán fácilmente, el discurso por la educación, sucumbe ante intereses políticos y económicos.

03 de septiembre de 2006

### El Continuum Educativo país

Juan B. Arrien

Hace diez años (1996) se publicó “**La educación encierra un tesoro**” conocido como Informe Delors por ser este el Presidente de la comisión Internacional a la que la UNESCO encomendó delinear la visión de la educación para el Siglo XXI.

El vértice sobre el que gravita el pensamiento y visión de este importante informe es “**la educación a lo largo de toda la vida**” “**el aprendizaje a lo largo de toda la vida**” considerándolos como un **continuum educativo** que nace y fenece con ella.

Esta concepción de la educación, de toda persona, como un continuum, pretende borrar la visión tradicional de una educación escolar fragmentada o construida en trozos y alejada, incluso ajena, a la educación no escolar, que tanto tiene que ver con la vida.

A primera vista el continuum educativo encaja perfectamente con el proceso educativo permanente, que no se detiene y es parte de la vida de una persona. La persona se convierte en un aprendizaje continuo, permanente a lo largo de su vida.

La visión de la educación como un continuum está particularmente referida a los sistemas educativos que todavía guardan respecto a la vida, la separación entre el “tiempo para estudiar” y el “tiempo para trabajar o aplicar lo aprendido”, además de organizarla por niveles que si bien tienen una conexión entre sí de diferentes etapas, cada una de ellas está concebida

y planificada como un segmento de educación en sí y para sí: Preescolar, Básica, Secundaria, Terciaria sin un hilo intrínseco conductor que las articule como una gran unidad educativa y pedagógica.

El Informe Delors con el profundo aliento de superar las distancias de las etapas o niveles tradicionales que determinan el recorrido educativo de una persona, las caracteriza con una visión de mucha penetración educativa y pedagógica. A la educación básica la define como “el pasaporte para toda la vida” significando con ello que la persona puede atravesar las distintas fronteras del continuum educativo. A la educación secundaria la define como “el eje de toda una vida” en tanto en ella el educando, la persona selecciona el rumbo en el que desea que avance su vida; y a la educación terciaria, con todas sus potencialidades, la cataloga como “el espacio abierto para seguir aprendiendo” queriendo con ello entrelazar o unir el continuum recorrido con un horizonte abierto y no detenerse nunca...

Esta concepción de continuum educativo que en términos de proceso de traduce en educación a lo largo de toda la vida o aprendizaje intrínsecamente permanente a ella, se puede y debe aplicar a la educación y vida de un país.

La educación de un país en tanto país, **debe ser un continuum**, el país como tal debe ser “educación a lo largo de su vida”, la que en la actualidad debiera presentar determinados rasgos interdependientes y perfectamente concatenados a fin de hacerlo viable como país desde la perspectiva de toda su población. Se trata de armonizar educación y vida del país, hacer que la educación se haga vida del país y éste se haga educación permanente. Veamos esa ruta, ese **continuum educativo real de país**.

Al sufrir desnutrición, en ocasiones severa, el 30% de nuestros infantes, el continuum educativo de país, inicia algo anémico pues en el continuum educativo de país, es clave la educación inicial que asegure la vida sana, completa de nuestros infantes con su alimentación, salud y afecto requeridos. El continuum educativo difícilmente se mantendrá en la educación preescolar a la que accede sólo el 40% de nuestros niños. La educación primaria recibe alrededor del 90% de nuestros niños y niñas en edad escolar correspondiente a su edad pero la completan el 60%, muchos, con dudosa calidad. De nuevo el continuum educativo de país pierde fuerza. Concluyen la educación media (secundaria magisterio y técnica) poco más de la mitad que la inician y lo hacen con limitadas opciones y capacidades para insertarse en la vida útil y



romper el círculo vicioso de la pobreza. El continuum educativo de país sigue debilitándose.

Después se abre el espacio, educación terciaria y universitaria más o menos restringido, sobre todo, como respuesta efectiva a las necesidades del país y al reclamo de las capacidades profesionales, de investigación y del desarrollo científico tecnológico, que exige su desarrollo humano, económico, social, cultural y democrático. El continuum educativo de país queda en algo secuencial pero no es “la educación a lo largo de la vida del país en la perspectiva de toda su gente”. El aprendizaje ciudadano, el potencial del país no alcanza a satisfacer las aspiraciones de la gente, su continuum educativo ha sufrido un desgaste preocupante.

Sin embargo, el desarrollo y vida del país, está indisolublemente vinculado a un factor clave, decisivo que lo hace viable para el bienestar de toda la población, ese factor es la educación, la educación a lo largo de la vida de toda la población. Este es el verdadero continuum educativo de país. Dicho de otra manera, el continuum educativo de país incluye una visión holística y dinámica de la educación en correspondencia a la concepción holística y dinámica de la persona y del ciudadano (a).

10 de septiembre de 2006

**ANDEN y la Ley General de Educación:  
los antecedentes cercanos  
Comentario No.3**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

En 1988, en una Reunión entre la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN) y el Ministerio de Educación (MED) de la Revolución, se propuso por primera vez, la necesidad de una Ley que regulará al Sistema Educativo Nacional. En este contexto, ANDEN solicitó a Asociaciones homólogas de la región, copias de las Leyes Generales de Educación de otros países y nombró a dos personas para preparar el primer borrador de la Ley. El borrador fue preparado, pero nunca fue consultado, ni aprobado.

Tras la derrota electoral del FSLN en Febrero de 1990, se realizó en el MED una reunión para tomar decisiones sobre la Ley. En esa reunión, la mayoría opinó que lo que se necesitaba con urgencia no era una Ley General de Educación, sino una Ley de Carrera Docente que protegiera la estabilidad en su cargo a los maestros, ante las amenazas fundamentalistas de derecha del nuevo régimen. Para cumplir con ese propósito se desprendió del borrador de la Ley General de Educación redactado, el capítulo dedicado a los maestros, y se convirtió en insumo para elaborar la propuesta de Ley de Carrera Docente que fue presentada por ANDEN en abril de 1990 a la Asamblea Nacional. Esta Ley no fue aprobada en esa oportunidad, dándosele prioridad a la Ley 89, de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior.

En marzo – abril de 1995, ANDEN y la Confederación Nacional de Maestros de Nicaragua (C.N.M.N), realizan una huelga nacional y una de sus exigencias al Gobierno de la UNO, además del incremento salarial, fue la necesidad de una Ley General de Educación.

En diciembre de 1995, ANDEN nombra a un equipo técnico jurídico para qué, retomando el borrador de 1989 y teniendo como insumos a las Leyes de otros países, formulara un nuevo borrador de Proyecto de Ley General de Educación, de acuerdo a las nuevas circunstancias políticas, económicas y sociales del país bajo el régimen neoliberal. En junio de 1996, ANDEN se transforma en la Confederación General de los Trabajadores de la Educación de Nicaragua CGTEN-ANDEN y en su Congreso constitutivo, se propone pasar de la demanda a la propuesta de una Ley General de Educación. La Fundación “José Martí” de Alemania apoya a la CGTEN-ANDEN en esta empresa. En marzo de 1997 la ley está lista. Se redactaron tres borradores y se consultó a diferentes sectores y personalidades del campo educativo nacional. El 27 de agosto de 1997, el Proyecto se introdujo ante la Asamblea Nacional con el nombre de Anteproyecto de Ley General de Educación.

Por su parte, el Gobierno de la Unión Nacional Opositora U.N.O, reconoce como correctas las exigencias de ANDEN y la C.N.M.N. de marzo de 1995 acerca de la Ley, e inicia no sólo la formulación de un Plan para la elaboración de un Anteproyecto de Ley General de Educación, sino que también la creación del Consejo Nacional de Educación. Lo curioso es que estas tareas no las asume inmediatamente el MED, sino la Vice-Presidencia de la República encabezada por la Maestra Julia Mena. No obstante, como los tiempos se le terminaban a la Vice-Presidenta, en tanto ella entregaría su encargo el 10 de enero de 1997; el Dr. Humberto Belli Pereira, Ministro de

Educación, que se había destacado como un funcionario fiel a la ortodoxia neoliberal y había hecho méritos para continuar en el cargo, vio en la idea de la Ley la oportunidad para legalizar la ilegal “autonomía escolar” impuesta a los pobres de este país en 1993, por lo que se dio a la tarea de confeccionar su propio Anteproyecto de Ley, nombró a una persona líder para este proceso, consiguió financiamiento externo y realizaron algunos foros de consulta en cabeceras departamentales del país. Igual que ANDEN, el 27 de agosto de 1997, con horas de diferencia, el Anteproyecto gubernamental fue presentado ante la Asamblea Nacional, con el nombre de Anteproyecto de Ley General de Educación Básica y Media.

Así las cosas, a fines de agosto de 1997, en la Asamblea Nacional esperaban la discusión dos Anteproyectos de Ley General de Educación. Uno introducido por el Gobierno de la República a nombre del Ministerio de Educación, y otro introducido por la organización magisterial Confederación General de los Trabajadores de la Educación de Nicaragua, CGTEN-ANDEN.

En septiembre de 1998, el Ministro que había impulsado la Ley General de Educación Básica y Media desde el MED fue dado de baja de la planilla gubernamental y un nuevo Ministro asumió la cartera de Educación trasladándose las preocupaciones desde el ámbito de lo jurídico hacia la planificación. En diciembre de 1998 se inició el proceso de elaboración del Plan Nacional de Educación. Esta nueva medida de política educativa, provocó que la Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Medios de Comunicación de la Asamblea Nacional, en los primeros meses de 1999, detuviera el proceso de consulta para la redacción del dictamen sobre los Anteproyectos de Ley presentados a su consideración en agosto de 1997.

El silencio legislativo duró hasta marzo del 2003, cuando el Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua y la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos, solicitaron a la Comisión legislativa de Educación reiniciar el proceso de elaboración del Dictamen sobre la Ley. A partir de entonces, la Comisión de Educación, con la compañía permanente de la CGTEN-ANDEN, y también del FEDH-IPN, el IDEUCA, el CNU y la PDDH, fueron formulando, paso a paso, el anteproyecto de Dictamen. El resto es cosa sabida: en enero del 2005 el Dictamen sobre la Ley fue entregado por la Comisión de Educación a la Junta Directiva de la Asamblea Nacional; en junio del 2005 el Dictamen fue aprobado en lo general, el 28 de septiembre del 2005 el Foro Nacional de Educación presentó a la Comisión de Educación sus consideraciones, y el 22 de marzo del 2006 fue aprobado en

lo particular. El 5 de mayo del 2006 el Presidente de la República vetó la Ley aprobada y el 2 de agosto la Asamblea Nacional rechazó el Veto presidencial. Veinte días después, el 22 de agosto del 2006, la Asamblea aprobó la primera reforma a la Ley.

Hoy después de 106 años, es la primera vez que la Educación Nacional goza de un estatuto jurídico que la regula, ordena y da dirección de cara al futuro.

10 de septiembre de 2006

### **Implicaciones de la Ley General de Educación: Un cambio de Paradigma**

Rafael Lucio Gil Ph. D.

Es importante analizar la Ley General de Educación como un proceso, en tanto es producto de los antecedentes y aportes que constituyen sus afluentes fundamentales, del contenido que la integra y de las prácticas que configuran su concreción. Este despliegue de la Ley conlleva profundos desafíos para las concepciones y prácticas que presiden el escenario actual de la educación del país. Si bien es cierto que es de suma importancia que la educación del país cuente con un referente normativo de carácter general que guíe su trayectoria, frente a las distintas administraciones políticas que tengan a cargo el gobierno de la República, no lo es menos que este carácter legal ha de contar con la legitimidad necesaria de parte de las instituciones y la sociedad civil, como requisito imprescindible para su aplicabilidad. Aquí reside la razón del porqué tantas leyes, al no contar con la legitimidad requerida, no llegan a aplicarse.

Cabe preguntarse, *¿cuántos de los aspectos que contiene esta Ley General han contado con amplio respaldo institucional y social, y cuántos de ellos simplemente se deben a intereses subjetivos de quienes los incorporaron?*. Como ya dijimos en el artículo anterior, buena parte del sistema de mociones que fueran presentadas por el *Foro Nacional de Educación*, en representación de todas las instituciones educativas y de las organizaciones de la sociedad civil que quisieron participar en él, fueron descartadas en la Asamblea Nacional frente a otras mociones que no contaban con el nivel de consenso presentado por el Foro. En este “pequeño detalle”, posiblemente, resida la clave de la legitimidad y aplicabilidad que puedan tener varios de sus artículos. A pesar de estos tropiezos que, lamentablemente, suelen darse en todas las leyes que son aprobadas por la

Asamblea Nacional, es de gran importancia apostar, con todas las voluntades institucionales y sociales, al cumplimiento efectivo de la Ley, a la vez que será necesario ir madurando y consensuando una reforma integral a la misma, en tanto la práctica nos confirme algunas hipótesis que ya se van perfilando. Lo cierto es que, el contenido de la Ley, aún con sus vacíos, presenta innovaciones y cambios muy relevantes para la educación del país. Esto quiere decir que, posiblemente, los principales opositores implícitos para su puesta en práctica, sean los funcionarios de las instituciones educativas del nivel central, departamental, municipal y local que administran la educación del país en todos sus niveles, modalidades y expresiones.

Como ocurre con tantas Leyes de interés, lo peor que puede pasar es que, el país y particularmente los padres-madres de familia, dirigentes de la educación de todos los niveles, el magisterio y la sociedad civil, no cuenten con la información y conocimiento necesarios de la Ley. En ello, sin lugar a duda, las instituciones que dirigen la educación del país, el Consejo Nacional de Educación y el Foro Nacional de Educación tienen gran responsabilidad para convertir la Ley en el gran referente normativo dinámico de la educación. También es cierto que un viejo dicho evangélico, escrito hace más de dos mil años, atestigua en contra de quienes simplemente cumplían la ley de Moisés al pie de la letra despojándola de su sentido, que *“la letra mata, y el espíritu vivifica”*. *Esta Ley es preciso leerla e interpretarla más allá de su sentido literal, para profundizar, sobre todo, en el espíritu que encierra todo su contenido.*

Como ocurre en todo proceso en el que un paradigma educativo requiere ser cambiado por otro, la cultura educativa de buena parte de los funcionarios y educadores está profundamente arraigada en sus concepciones y prácticas, por lo que, pretender su transformación, implica adoptar compromisos valientes y voluntad política, para que los cambios se hagan realidad de forma gradual y sostenida. Algunas de las estrategias a adoptar por parte de las instituciones y organizaciones educativas que pueden constituir una buena prueba de que exista esta voluntad política para aplicarla, con todos los cambios que ello exige, son entre otras, las siguientes:

- Hacer accesible la publicación de la Ley, de manera que todos los sectores involucrados en la educación la logren conocer.
- Capacitar a todos los actores implicados en el contenido e interpretación de la Ley desde los niveles central, departamental, municipal y de centro educativo.

- Llevar un control exhaustivo del proceso de difusión y conocimiento de la Ley.
- Concertar, con el tiempo debido cada año, con todos los sectores educativos implicados, las propuestas de incremento al presupuesto y al salario y condiciones del magisterio (Artos. 91 y 102).
- Organizar el *Observatorio de la Aplicación de la Ley General* que proporcione datos relevantes sobre el nivel de conocimiento y aplicación que se esté logrando de la Ley, que aporte propuestas relevantes para la toma de decisiones.
- Lograr que el Foro Nacional de Educación y el Consejo Nacional de Educación, como instancias de máxima concertación, fortalezcan el proceso de seguimiento a la aplicación de la Ley.

Se requiere, por tanto, más allá de las implicaciones normativas y legales, generar una *nueva cultura educativa* que motive a la participación e implicación de las instituciones y la sociedad civil para hacer realidad una visión amplia y flexible de la educación, que trascienda la visión actual *“corta de vista”* que reduce la educación a la escuela, y a ésta encapsulada en su territorio respecto al entorno comunitario en el que está enclavada.

Por otra parte, la Ley, por tener un carácter general, exige que el resto de leyes existentes para el sector se encuentren debidamente alineadas con ella, de lo contrario, una buena lógica legislativa exige reformar aquellas leyes que lo requieran. Un buen ejemplo, en este sentido, lo podemos apreciar en el hecho que, mientras uno de los principios de esta Ley establece *“el deber y derecho de madres y padres, comunidades, instituciones y organizaciones y demás integrantes de la sociedad civil, a participar activamente en la planificación, gestión y evaluación del proceso educativo...”*, la *Ley de Participación Educativa* lo contradice con una visión muy estrecha de la participación de la sociedad civil. Esta alineación demanda que el *Foro Nacional de Educación* y la *Comisión Técnica Nacional de Legislación*, comiencen a examinar esta situación y a formular las propuestas de reforma que correspondan.

Otra dimensión que no puede evadirse es que los Principios de la Educación que incorpora la Ley se han de hacer realidad en todo el contenido de la misma. Uno de estos Principios es que *“la educación es una inversión en las personas, fundamental para el desarrollo humano, económico, científico y tecnológico del país...”* Más allá de estas palabras, tan rico principio, esencia misma de la educación, se difumina en el articulado de la Ley, en tanto la reforma realizada por la Asamblea inspirada en el contenido del Veto Presidencia y la presión del

FMI ( Artos 91 y 102), contradice flagrantemente dicho Principio. Ojalá que este Principio se cumpla en el horizonte del nuevo gobierno, para que las promesas de vencer la pobreza y lograr el desarrollo se hagan realidad.

10 de septiembre de 2006

### **¿Por qué una Ley General de Educación?. Los Considerandos Comentario No.4**

Miguel De Castilla Urbina

Los CONSIDERANDOS, son los motivos que justifican la necesidad de cualquier Ley. Para los fines de estos comentarios didácticos, arbitrariamente hemos organizado los Considerandos conforme los ejes siguientes: la definición de educación para los fines de la Ley; la educación como deber del Estado; la profesión docente; el laicismo, la autonomía universitaria y la vinculación de la LGE con otras Leyes, Convenios y Acuerdos.

#### **1. La Educación es:**

De los diez y seis considerandos, tres están dedicados a definir el papel de la educación, así:

- la educación tiene como objetivo la formación plena e integral de los y las nicaragüenses (C No. II);
- la educación es factor fundamental para la transformación y el desarrollo del ser humano y la sociedad (C No. III);
- la educación es un proceso único, democrático, creativo y participativo que vincula la teoría con la práctica, el trabajo manual con el intelectual y promueve la investigación científica (C No. IV);

Como es posible observar, estos tres considerandos se refieren a algunas de las funciones generales de la educación en cualquier país y lugar, constituyendo la fundamentación epistemológica de la educación como proceso social y para cualquier tipo de educación, la formal y la educación no formal, fundamentando el currículo de las mismas.

#### **2. El papel del Estado respecto a la educación**

En la Constitución Política de la República de Nicaragua, como en la mayoría de los países, se establece que la educación es deber indeclinable del Estado, por ello en los considerandos y justificaciones que coronan la Ley General de Educación, se da especial atención a este aspecto, que como se conoce, alude directamente al modelo de gestión de la educación básica en Nicaragua conocido como autonomía escolar, que ha introducido en la escolaridad nicaragüense la ideología de “la educación a cambio de dinero”, o sea el pago en las escuelas, con base al pretexto de que ese pago es “voluntario”. En los Considerandos No. V, VI, VIII y IV, se establece que:

- “es obligación del Estado promover la participación social en educación y el apoyo de los medios de comunicación a la misma” (C No. V).
- “la educación es función indeclinable del estado. Corresponde a éste planificarla, dirigirla y organizarla” (C No. VI).
- “la enseñanza primaria es gratuita y obligatoria en los Centros del Estado. La enseñanza secundaria es gratuita en los centros del estado, sin perjuicio de las contribuciones voluntarias que puedan hacer los padres de familia” (C No. VIII).
- “es obligación del estado garantizar que las personas adultas gocen de oportunidades para educarse” (C No. IX).

#### **3. El magisterio nacional**

La Ley General de Educación reconoce el rol que juega el magisterio en la actividad educativa nacional, tanto respecto a la aplicación de los planes y programas de estudio, como al proceso de formulación de las políticas educativas. En el considerando No. VII se dice extensamente sobre el derecho de los maestros “a condiciones de vida y trabajo acordes con su dignidad y con la importante función social que desempeñan”. Llama la atención que el contenido de este artículo centra su atención solamente en el derecho a condiciones de vida dignas, omitiendo otros derechos que son básicos para que los maestros puedan desempeñar su oficio con pertinencia y calidad, como lo son, el derecho a ser sujetos de un sistema de formación y capacitación permanente, sistemático, moderno y de alto nivel, y a participar en todos los procesos de formulación de política educativa que les afectan. Estos vacíos, como otros que iremos detectando y comentando en esta serie de artículos didácticos respecto a la L.G.E., deberán ser objeto de revisión y reforma en el futuro.

**4. El carácter laico de la educación y la autonomía universitaria**

El carácter laico de la educación, fue uno de los avances de la revolución liberal en el campo de la educación, consignado en la Ley Fundamental de Instrucción Pública de 1894, y que es reafirmado en el Considerando No. X de la LGE. De parecida manufactura política que el laicismo en la educación, es la autonomía universitaria (C No. XI). Ella, es una conquista del lento proceso de modernización de la sociedad nicaragüense. Fue en marzo de 1958, cuando la Universidad Nacional de Nicaragua, creada en 1947 y heredera de la bicentennial Universidad de León fundada en 1812, después de cruentas luchas, alcanza su autonomía académica, administrativa y financiera respecto al estado nicaragüense. Esta tradición es reivindicada y promovida en la LGE del 2006, “según lo establecido en el Arto. 125 de la Constitución Política”.

**5. La conexión de la LGE con otras Leyes y con Acuerdos Internacionales**

En los considerandos No. I y XIV, la LGE recuerda que antes del 22 de marzo del 2006, día en que se aprueba nuestra Ley en lo particular, Nicaragua había firmado diferentes Acuerdos y Convenios internacionales en el terreno educativo, y de que, igual antes de esa fecha, la Asamblea Nacional había aprobado otras Leyes y Códigos referidos a la educación y a la promoción de los derechos humanos de la niñez y la adolescencia, los que fueron tomados en cuenta en el proceso de elaboración de la Ley.

Para el futuro, cuando la Ley sea de nuevo reformada y de cara a su exhaustividad, habría que prever la inclusión de Considerandos referidos: uno, a la Educación como un Derecho Humano fundamental; dos, a la Educación como un proceso social universal, que rebasa los intereses del estado y es asunto de todos, y tres, a la prioridad de la Educación en el Presupuesto de ingresos y egresos del país.

17 de septiembre de 2006

**La educación más allá de la escuela**

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

Un tema central que merece ser examinado en el contenido de la Ley es cuál es el papel que se le asigna a la educación en el país. ¿Es vista la educación como un aspecto más a considerar en las políticas gubernamentales, o está llamada a ocupar el lugar central para dinamizar el desarrollo de la nación? En dependencia de la respuesta que se dé a esta pregunta, así será el rol que se le asigne a la educación en los planes de gobierno.

La Ley General ha de trazar la direccionalidad de la educación del país y el papel que le corresponde jugar a ésta en la superación de la pobreza y el logro del desarrollo. A este respecto, si bien la Ley traza algunos considerandos y principios innovadores, presenta también vacíos importantes en su concepción, por lo que, al parecer, prevalece una concepción más afín a la primera parte de la pregunta anterior. Dos ejes nos interesa develar: ¿Es vista la Educación como factor clave y decisivo para el desarrollo? y ¿En qué sentido la mirada a la educación supera una perspectiva escolar? Veamos:

- En los considerandos de la Ley se reconoce a la educación como “factor fundamental para la transformación y el desarrollo del ser humano y la sociedad”.
- Entre sus principios también reconoce a la educación “creadora en el ser humano de valores sociales, ambientales, éticos, cívicos, humanísticos y culturales... orientada al fortalecimiento de la identidad nacional...”. “Es una inversión en las personas, fundamental para el desarrollo humano, económico, científico y tecnológico del país y debe establecerse una necesaria relación entre la educación y el trabajo... La educación es un factor imprescindible para la transformación de las personas, la familia y el entorno social”.
- Entre sus fines establece que implica “la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural de la nación... la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe”; “la formación en la práctica del trabajo, mediante los

conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social”.

- Entre sus objetivos se plantea “desarrollar una conciencia moral, crítica, científica y humanística... promover el valor de la justicia, del cumplimiento de la Ley y de la igualdad de los nicaragüenses ante ésta, fomentar las prácticas democráticas y la participación ciudadana en la vida del país, formar ciudadanos y ciudadanas productivos, competentes y éticos que propicien el desarrollo sostenible en armonía con el medio ambiente y respetando la diversidad cultural y étnica”.

La estructura del sistema educativo que incorpora trasciende la visión escolar tradicional, al contemplar tres subsistemas escolares (básico-medio-formación docente, técnico, superior), el Subsistema Educativo Autónomo Regional de la Costa Caribe Nicaragüense (SEAR) y el Subsistema de Educación Extraescolar (no formal e informal)

El Consejo Nacional de Educación (Título III) se constituye en el órgano superior del Estado de más alto nivel para la discusión y análisis del quehacer educativo y la armonización y articulación de los cuatro subsistemas educativos mencionados. Las seis comisiones técnicas nacionales ya conformadas constituyen el mejor instrumento para dar continuidad, articulación, coherencia y mayor efectividad a la educación. Estas dos vertientes brevemente analizadas, como puede verse, incorporan un conjunto de elementos que contribuyen a visualizar la educación más allá de la escuela y de sí misma, lo que ya de por sí representa un avance importante, aunque insuficiente, para acercar la educación a la realidad del país y a sus aspiraciones.

En efecto, el Subsistema de la Educación Extraescolar y el SEAR rompen con una concepción históricamente arraigada, según la cual la educación queda limitada por el techo y los muros de la escuela, excluyendo de su ámbito de prioridad a la educación multiétnica y multicultural. Al romper este paradigma, se crean condiciones para que la educación armonice sus procesos construyendo un continuum educativo diverso, integrador y flexible para el país, que cree vasos comunicantes entre todos los ámbitos sociales, geográficos, económicos y culturales de la educación, forjando espacios y avenidas para una integración más efectiva entre las expresiones educativas y los actores sociales ubicados en sus nichos ecológicos, sus comunidades, lo que facilita y vuelve más efectivas las políticas públicas destinadas a superar la pobreza y alcanzar el desarrollo.

Lograr incluir esta innovación en la Ley no fue tarea fácil, sin embargo, el amplio debate llevado a cabo en el Foro Nacional de Educación posibilitó la toma de conciencia sobre tal necesidad y la decisión de asumir los compromisos que de ello se desprenden. Los desafíos pendientes sobre este particular son complejos pero necesarios. El primero de ellos es que se requiere avanzar con cierta urgencia en la identificación, coordinación y armonización de las expresiones educativas no formales e informales que, hasta el presente, han caminado con muy pocos puntos de encuentro. Las redes, sociedades, confederaciones, asociaciones, movimientos, sindicatos, gremios, expresiones educativas, medios de comunicación, etc. son algunos ejemplos de ello. La necesaria representación en el Consejo Nacional de Educación de estos sectores vuelve más urgente esta dinámica. El papel que juega la educación informal que ofrecen los padres y madres de familia y los medios de comunicación constituyen dos pilares que, hasta el presente, han caminado con total independencia y alejamiento de posiciones educativas compartidas; esta educación, vista con mirada de futuro, es cada día más importante para el país.

Todo lo dicho, sin embargo, pareciera sucumbir en el resto del contenido de la Ley, ya que tanto en sus principios, fines y objetivos, como en el articulado que de ellos se deriva, no logra evidenciarse con claridad y coherencia en la totalidad del contenido una perspectiva de centralidad de la educación como la mejor inversión del país para construir un futuro diferente, así como el papel que ésta ha de jugar articulándose debidamente con las políticas públicas, de manera que se llegue a inaugurar un Estado “en estado de educación” y no un Estado en el que las políticas públicas no se interconectan como vasos comunicantes, contradiciéndose y anulándose entre sí las políticas económicas, con las de salud, las culturales, las sociales y las educativas. No basta con que la educación conforme un continuum ad intra, se requiere que tal continuum también se articule con el continuum ad extra, con el país entero y las políticas que lo construyen. Muy importante, pensando en una futura reforma a la Ley, es que esta concepción de totalidad, holística, de una educación encarnada en las aspiraciones del desarrollo del país, no sólo se plasme en sus considerandos, principios, fines y objetivos, sino que se haga vida en todo el articulado.

17 de septiembre de 2006

## Ley General de Educación y la Participación de la Sociedad Civil en la Política Educativa: Una Innovación con futuro

Rafael Lucio Gil Ph. D.

Una de las mayores innovaciones que presenta la Ley General de Educación es la importancia sustantiva que otorga a la participación de la Sociedad Civil en las políticas educativas. Desde el Título II en que se presenta la Estructura del Sistema Educativo, la Ley sobrepasa la visión habitual que reduce la educación a la escuela, contemplando como un subsistema educativo la Educación Extraescolar. El país disfruta de un espectro amplio y diverso de organismos no gubernamentales que realizan actividades educativas desde una ubicación privilegiada en los entornos naturales de vida de los sectores históricamente más olvidados de la educación escolar. Este compromiso directamente encarnado en la realidad de pobreza, violencia y derechos conculcados de la niñez, de los adolescentes y personas adultas, vuelve su actividad pedagógica mucho más compleja y desafiante que la escuela misma, en tanto demanda de contenidos educativos flexibles, pertinentes y estrechamente vinculados a su vida cotidiana.

Investigaciones recientes sobre el tema ponen de manifiesto esta variedad de formatos, contenidos, metodologías y medios de enseñanza, lo que unido a elevados niveles de conciencia desarrollados en contacto directo con las distintas caras que presenta la pobreza del país, proporciona a esta acción educativa resultados profundamente gratificantes, en tanto las personas desarrollan capacidades para comprender y luchar por sus derechos, superar su autoestima y desarrollar el protagonismo necesario para transformar la realidad. Son las organizaciones no gubernamentales las que llegan a los inalcanzables del sistema educativo, a aquellos a los que el sistema educativo se ha sentido incapaz de brindar oportunidades adecuadas a sus necesidades y expectativas. Pero esta actividad educativa profundamente enraizada con las mayorías pobres del país, no queda limitada al entorno comunitario, por el contrario, las organizaciones civiles desarrollan estrategias de participación e incidencia desde múltiples formatos, espacios, niveles y posibilidades de influencia, tanto desde el nivel comunitario, como municipal, departamental y nacional. Son, de alguna forma, *“voz de los que no tienen voz”*, luchan para hacer posible el sentir de Paulo Freire cuando expresa que es urgente que *“los pobres superen la cultura del silencio y adopten la cultura de la palabra”*.

La década de los años 80 fue pródiga en apadrinar oficialmente la participación de las organizaciones en el quehacer de la Revolución, lo que si bien abrió múltiples canales de participación, la unilateralidad ideológica y partidista impidió que tal participación tuviera un sentido genuino. La Cruzada de Alfabetización y la Gran Consulta de la Educación para definir los Principios, Fines y Objetivos de la Nueva Educación constituyeron dos hitos fundamentales que nos dejaron lecciones importantes. A partir del año 90 hasta el 97 el oscurantismo y la preocupación obsesiva por destruir cualquier resabio educativo de la etapa anterior, hizo de la participación una ocasión de tensión más que una oportunidad de concertación. A partir de 1998 hasta el 2001 se despierta nuevamente la posibilidad de la participación educativa, constituyéndose el Plan Nacional de Educación en el principal foro de participación. A partir del 2002 a esta parte, el torrente de la participación ha seguido creciendo, las demandas de la sociedad civil son más sostenidas, fuertes y coherentes, constituyendo el Foro Nacional de Educación su principal muestra. Numerosos espacios de participación se han abierto en estos últimos años, unos producto de nuevas Leyes que han incorporado este componente, otros como iniciativas independientes, algunos mixtos, otros exclusivos, en fin, todos con un denominador común que ha incidido con fuerza en este cambio gradual de paradigma desde distintas vertientes:

- Por una parte, las presiones ejercidas por las Cumbres Mundiales y Regionales de Educación.
- Por otra parte, las iniciativas, demandas y presiones sostenidas por parte de la Sociedad Civil.

En cualquier caso, la participación social debe ser vista en la raíz misma del hecho educativo, del derecho natural que toda persona tiene a la educación. Lamentablemente, en tanto tal derecho quedó reservado a la institución educativa oficial, la educación fue perdiendo contacto con la familia y la sociedad. La participación que hoy proclamamos es, precisamente, una reivindicación social que se encuentra en lo más profundo del derecho humano a la educación. Negar, por tanto, la participación social, es negarle a la educación su naturaleza, es desvirtuar su sentido. En este sentido la Ley es taxativa en todo su contenido. Desde uno de sus principios se afirma que la Educación *“es un proceso ... descentralizado, participativo, eficiente, transparente...”*. La participación no es sólo vista como derecho sino como un deber, por cuanto en otro de sus principios se afirma *“Es deber y derecho de madres y padres de familia, comunidades, instituciones y organizaciones y demás integrantes de la sociedad civil, participar activamente en la planificación, gestión y evaluación del proceso educativo...”*

En la reestructuración del Consejo Nacional de Educación que plantea la Ley también se incorpora en su Asamblea a representantes de asociaciones de profesionales, padres y madres de familia, de las redes de organizaciones de la sociedad civil del sector educativo. Este espacio es, por excelencia, la instancia máxima que tiene la educación del país para articular y coordinar la política educativa.

Por primera vez se deja claro que toda reforma educativa (Título III) debe ser consultada con el magisterio, la comunidad educativa y los subsistemas involucrados, al igual que se deben dar a conocer a la sociedad sus objetivos y razones de los cambios que se realicen en el sistema educativo, los que deben ser divulgados y evaluados. La Ley llega al extremo de definir estrategias y técnicas para la consulta. La historia de la educación en estos últimos diez años está llena de cambios inconsultos y poco o nada razonados, en tanto han sido producto más de la transferencia de modas de otros contextos que resultados de evaluaciones e investigaciones propias. En su Título IV define la *Gestión Participativa de la Educación*, articulándola con las agendas de desarrollo municipal, y en su artículo 85 mandata “Incrementar la participación de la comunidad, organismos no gubernamentales, organismos sindicales y sociedad civil en la administración del sector educativo”. En su Título V vuelve a incidir en la Participación de los estudiantes y de los maestros y maestras en todo el proceso educativo, y de los padres y madres o tutores “como primeros responsables de la educación de los hijos..”, desde un enfoque de derecho, deber y responsabilidad compartida.

Hace falta que las instituciones educativas vean en la participación no un enemigo sino un aliado para que las decisiones institucionales sean pertinentes, legítimas y relevantes.

24 de septiembre de 2006

### **En la L.G.E.: Principios, Fines y Objetivos de la Educación Comentario No. 5**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

El primer Título de la L.G.E se refiere a las *Disposiciones Generales*, lo que incluye tres Capítulos, el primero dedicado al *Objeto y Alcance de la Ley*; el

segundo capítulo dedicado a los *Principios, Fines y Objetivos* de la Educación y el tercer Capítulo relacionado con las *Definiciones de la Educación Nicaragüense*.

### **1. Capítulo I: Del Objeto y Alcance de la Ley**

La Ley General de Educación en el Capítulo Primero del Título I, establece:

- los Lineamientos Generales de la Educación y del Sistema Educativo Nacional;
- las atribuciones del Estado; y
- los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad respecto a la educación.

### **2. Capítulo II: Principios, Fines y Objetivos de la Educación Nacional**

#### **3. Los Principios de la educación**

Los nueve principios de la Estrategia Nacional de Educación, de septiembre de 1999, retomados y enriquecidos posteriormente en el Plan Nacional de Educación (2001-2015), en marzo del 2001, fueron la base para la elaboración y aprobación de los ocho Principios de la Educación Nacional que presiden la Ley General de Educación.

Los Principios de la Educación establecidos en la Ley se refieren a los aspectos siguientes: La educación es un derecho humano fundamental; la educación es creadora de valores sociales, ambientales, éticos, cívicos, humanísticos y culturales; la educación está orientada al fortalecimiento de la identidad nacional; la educación se regirá de acuerdo a un proceso de administración articulado, descentralizado, participativo, eficiente y transparente; la educación es un proceso integrador, continuo y permanente, que articule los diferentes subsistemas educativos; la educación es una inversión en las personas, el estudiante es el verdadero artífice de sus aprendizajes; el maestro y la maestra son factores claves del proceso educativo; es deber y derecho de todos los sectores de la sociedad participar activamente en el proceso educativo.

#### **4. Los Fines y Objetivos de la educación**

Los Fines y Objetivos de la educación, ofrecen dirección al sistema educativo nacional, se fundamentan en los artículos de la Constitución Política sobre la



educación nacional, los que a su vez tienen su origen en la Consulta Nacional sobre Fines, Objetivos y Principios de la Educación Nacional, realizada en 1981 por el Gobierno revolucionario sandinista.

Respecto a los Fines, estos se refieren fundamentalmente a los aspectos siguientes: la formación de los estudiantes en el respeto a la vida, los derechos humanos, la paz y los principios democráticos; la formación de los estudiantes en la práctica del trabajo; la formación de las personas sin distingo de raza, credo religioso, sexo y posición política etc.; la formación de todas las personas de la Costa Caribe; el pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes y la adquisición de compromisos respecto a la conservación, protección y mejoramiento del ambiente y el desarrollo en los estudiantes de la capacidad crítica, autocrítica, reflexiva, analítica y propositiva que fortalezca el avance científico tecnológico nacional. Respecto a los Objetivos, igual que los Fines, están orientados a promover valores y comportamientos en los estudiantes, relacionados con una conciencia moral, crítica, científica y humanista; el valor de la justicia; adquirir habilidades; el respeto a la Ley, la promoción de la Cultura Nacional; ciudadanos y ciudadanas productivos.

### 5. Capítulo III: Definiciones

Junto al objeto y alcance de la Ley y a los Principios, Fines y Objetivos de la Educación, se definen un conjunto de términos que son de uso frecuente en la Ley. Algunos de ellos son los siguientes: La Educación como un Derecho Humano; la Educación como proceso pedagógico; la Educación Permanente, Inclusiva, Formal, No Formal, Informal, Multigrado, a Distancia, de jóvenes y Adultos; Equidad y Calidad de la Educación; Pertinencia de la Educación; Currículum, etc.

Se define al Sistema Educativo Nacional y a los subsistemas que le integran, en especial los relacionados con la Educación Extraescolar y la Educación en la Costa Caribe, que son desarrollados en el Título II de la Ley.

Como es posible observar, los temas a que se refieren los Principios Fines y Objetivos de la Educación aprobados, son fundamentales para los diferentes procesos de construcción y planificación curricular en todos los niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo, especialmente hoy que tanto se habla de pertinencia, educación para la vida y contextualización del currículum.

De esta manera, por mandato de la Ley 582, Ley General de Educación, los planificadores del currículum en el MECD (escuelas, colegios e institutos públicos y privados), INATEC, (los institutos y centros técnicos), las Universidades Públicas y Privadas, el SEAR y los organismos civiles que realizan la educación extraescolar, deberán tener en los Considerandos, Principios, Fines, Objetivos y Definiciones de la educación establecidos en la Ley, los referentes de todos los procesos de planificación, gestión y evaluación de la Educación Nacional.

24 de septiembre de 2006

### Planteamientos desde la Educación

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

- Por cultura y comportamiento social parece que los nicaragüenses estamos más proclives a la confrontación que a la concertación. La historia nos lo confirma. Sin embargo, la educación no es por naturaleza confrontación, si lo es de concertación, de interacción social, de mediación positiva, de diálogo concurrente, de comunicación creativa, de crecimiento compartido, etc, es decir, que el sentido propio de la educación en toda su amplitud y diversidad de formas, es educar para la concertación, para la convivencia creativa y productiva que vaya superando paulatinamente muestra cultura de confrontación y de enquistamiento social destructivo.
- La educación es factor importante para solucionar la crisis abierta o latente del país, para lo cual es necesario superar las limitaciones que hacen crisis en la propia educación. Las limitaciones en equidad, calidad, pertinencia y eficiencia que carga la educación en los distintos niveles alimentan la problemática que vive el país.

Llamada a ser parte importante de la solución, la educación se puede convertir en un factor adicional de la problemática nacional, al no satisfacer aspiraciones legítimas de la gente y de no ayudar a revertir las necesidades básicas a las que tienen derecho legítimo toda la población.

- No obstante lo anterior, la educación es siempre mucho más que sus propias limitaciones. Conviene pues incentivar y aprovechar su

potencial más que detenerse en sus limitaciones. **La educación como el continuum de país** sigue siendo el factor con mayor potencial propio al ser factor clave y decisivo para el desarrollo humano el cual incide y se expresa directamente en la vida política, social, cultural, económica y democrática de todo país. La educación será lo que nosotros los nicaragüenses hagamos de ella en la circunstancia crítica y ambivalente de la globalización. Tarea por cierto muy difícil.

- En la dinámica de las elecciones se habla y se actúa en razón de la necesidad de alianzas políticas. Con mayor razón e impacto sostenido de futuro nos hace falta buscar **alianzas sociales**, respecto a la concepción correcta y al desarrollo legítimo de la educación del país. Una propuesta importante para tal fin, la constituye la “Agenda Educativa Nacional” que la Sociedad Civil está presentando a la consideración y estudio de los candidatos a la Vicepresidencia de la República, por cuanto uno de ellos será por la Ley #582 Ley General de Educación, Presidente del Consejo Nacional de Educación Organismo responsable precisamente de activar las alianzas sociales para la transformación y el desarrollo de la educación nacional. ¿No será posible pensar en una **coalición nacional** en función de la educación?. La educación ofrece un amplio y generoso potencial para dicha coalición. El obstáculo no proviene de la educación sino de nosotros los nicaragüenses.
- En la historia de todos los pueblos la educación ha influido mucho en las transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y culturales pero no ha mostrado la misma capacidad para transformarse a sí misma y responder con audacia a los retos emergentes de la vida de la gente y del desarrollo benefactor de los pueblos. Sobre la educación caen muchas presiones que obstaculizan su propia transformación.
- En la actualidad, la educación se encuentra en la crucial disyuntiva de adaptarse a un modelo deshumanizante que está generando grandes disparidades económicas y sociales en amplios sectores de la población, o de mantener e incrementar su potencial para incidir en un cambio de rumbo de dicho modelo a fin de consolidar su compromiso ético respecto al desarrollo y bienestar de la gente. La consecuencia lógica es que la solución no es más de lo mismo en educación ni más de lo mismo en desarrollo. Es necesario hacer otro camino dando carácter político a la participación de las distintas fuerzas de la sociedad en un Gobierno que haga real el principio “gobernar es educar”.

- La economía y la política están siendo factores catalizadores de la vida nacional. Basta mirarla desde cualquier ángulo y a cualquier hora ¿por qué no puede ser la educación un **factor catalizador** en la crisis actual del país?.
- La educación adquiere su fuerza precisamente en la construcción y vida de la democracia. El país se enfrenta a las Nicaraguas posibles del pasado lejano, cercano y reciente. Un **contrato social en educación** podría hacer la diferencia respecto a una Nicaragua posible y ansiada por todos.
- Me refiero a la educación no como un elemento aislado, sino como un componente más pero clave, del engranaje que deben conformar las políticas públicas que abarcan la economía, nutrición, salud, vivienda, seguridad, trabajo, producción, cultura, cooperación internacional, etc. que estén a la vez sustentadas en un Estado de Derecho activo y responsable y en una sociedad regida por valores democráticos e imperativos éticos.
- La superación de la pobreza, de las exclusiones y de las disparidades económicas, sociales y culturales enraizadas y existentes en el país, constituyen el núcleo activo de las políticas públicas. La educación por tanto debe estar en el centro mismo de dichas políticas. No se trata de una expresión retórica, se trata de una implacable realidad.

1 de octubre de 2006

## El Título Segundo de la L.G.E.: Capítulo I: Sobre los cinco subsistemas de la educación nacional Comentario No.6

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Como se explicara en el Comentario No. 5 publicado el 24 de septiembre pasado, el Título Primero de la Ley General de Educación, está dedicado a los componentes filosóficos y conceptuales de la Educación Nacional (Principios, Fines, Objetivos, Definiciones), los que a partir del 3 de agosto del 2006, día en que se publica en La Gaceta la Ley 582 aprobada el 22 de marzo del 2006, son los referentes de toda actividad escolar y extraescolar de

la educación nicaragüense. El único documento con ese status en la historia de la educación nacional, fue un cuadernillo de bolsillo rojo, titulado *Fines, Principios y Objetivos de la Nueva Educación*, publicado en 1983, con la diferencia que éste nunca tuvo carácter jurídico, como si lo tiene la Ley General de Educación recién aprobada.

El Título Segundo de la Ley está integrado por siete Capítulos, referidos a los temas siguientes: Capítulo I, de los Subsistemas de la Educación Nacional; Capítulo II, del Subsistema de Educación Básica, Media y Formación Docente; Capítulo III: Subsistema de Educación Técnica y Formación Profesional; Capítulo IV: Subsistema de Educación Autonómica Regional de la Costa Caribe Nicaragüense; Capítulo V: Subsistema de Educación Extraescolar; Capítulo VI: Subsistema de Educación Superior y Capítulo VII: de las Instituciones Educativas del Sistema.

El Capítulo Primero del Título Segundo de la Ley, está dedicado a los cinco subsistemas que integran el Sistema Educativo Nacional. En el Capítulo Tercero, Título Primero de la Ley, se define así al Sistema Educativo Nacional: *El Sistema Educativo Nacional está integrado por el Subsistema de Educación Básica y Media, Subsistema de Educación Técnica y Profesional, Subsistema de Educación Autonómica Regional (SEAR), Subsistema de Educación Extraescolar y Subsistema de Educación Superior. La organización de los subsistemas se lleva a cabo a través de instancias niveles y modalidades integradas y articulados vertical y horizontalmente, para garantizar la formación progresiva del ciudadano nicaragüense.*

Como es posible observar, este es un cambio radical respecto a como se concebía al sistema educativo nacional antes de agosto del 2006, tanto por la incorporación de dos nuevos subsistemas hasta entonces ignorados por el discurso oficial (el SEAR y el Extraescolar), como por la concepción de sistema y subsistemas, basada no en las instituciones rectoras de los diferentes niveles y modalidades educativas tradicionales (léase: MECD, INATEC y CNU), sino que en las relaciones y sinergias que se han de realizar entre las mismas, camino a alcanzar los Principios, Fines y Objetivos de la Educación previstos en el Título Primero de la Ley.

Para quien escribe, este hecho tiene una doble importancia, una inmediata y otra para el mediano y largo plazo.

La primera se refiere a las críticas que han recibido las bancadas parlamentarias que aprobaron la Ley y la propia L.G.E., de parte de sectores relacionados

con la educación y la niñez, algunas de las cuales han expresado que esta Ley “no sirve para nada”; que “hay que hacerla de nuevo”; “que está llena de vacíos jurídicos, financieros y políticos”; que “los diputados dejaron afuera los aportes de la sociedad civil y del Foro Nacional de Educación”; que la Ley “la hicieron bancadas partidistas que no saben nada de educación y sólo atienden sus propios intereses”, etc. En esta oportunidad nos referiremos a estos dos últimos aspectos, porque tienen relación directa con la Estructura del Sistema Educativo, que es el tema que comentamos hoy. En otros artículos iremos comentando las críticas que algunos colegas hacen directamente a la L.G.E.

La nueva estructura del sistema educativo, en particular los subsistemas relacionados con la Educación Extraescolar y la Educación Autonómica Regional (SEAR), difieren de las estructuras propuestas en los dos proyectos de Ley introducidos ante la Asamblea Nacional por el MED y la CGTEN-ANDEN en 1997, y de la estructura del sistema educativo incluida en el proyecto de Ley aprobado en lo general por la Asamblea Nacional, en junio del 2005. ¿Cuál es el factor que marcó la diferencia, entre las estructuras propuestas en los Proyectos de Ley mencionados, y la estructura del sistema educativo aprobada en el Título Segundo de la Ley 582?

Ese factor se llama: “Participación e incidencia de la sociedad civil organizada en la política educativa”. Fue en las Mesas de Trabajo dedicadas a la Costa Caribe y a la Articulación del Sistema y Subsistemas Educativos del Foro Nacional de Educación, donde se construyeron las ideas, conceptos y componentes que después integrarían el Capítulo IV (SEAR) y el Capítulo V (Educación Extraescolar) del Título Segundo de la Ley General de Educación aprobadas. Ese factor se llama, y es de extrema importancia que no se olvide, Foro Nacional de Educación. En efecto, fuera de los aprendizajes y subproductos culturales del F.N.E., dos son los productos más importantes del Foro Nacional de Educación, uno: la inclusión de los subsistemas de la Educación Autonómica Regional (SEAR) y de la Educación Extraescolar en la Ley General de Educación y la nueva estructura del sistema educativo, y dos: la idea de las seis Comisiones Técnicas Nacionales de Articulación del Sistema Educativo, que de acuerdo al inciso I del Arto. 60 de la Ley General de Educación, el Consejo Nacional de Educación deberá instalar próximamente.

De cara al mediano y largo plazo, la importancia de la nueva estructura del sistema educativo es muy grande, a fin de pensar a la educación como un sistema integral e integrado, que camina, paso a paso, con sus cinco subsistemas de manera ordenada y hacia un mismo propósito. Obviamente,

que esto sólo será posible si los liderazgos educativos, actuales y futuros, asumen la Ley como suya, comprenden su sentido y la necesidad de la articulación de la educación nacional como un todo, así: la Educación escolar y la Educación extraescolar; la Educación Primaria, con la Secundaria y ésta con la Educación Superior; las Universidades, la Ciencia y la Tecnología con los Programas de Educación Básica, Alfabetización y Educación de Adultos; y la Educación como función social, con los sectores productivos, científico, cultural y social del país.

1 de octubre de 2006

### **En la Ley General de Educación Título II, Capítulo II: El Subsistema de la Educación Básica Comentario No.7.**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

En el comentario No. 6 sobre la L.G.E., del domingo 1 de octubre pasado, presentamos el contenido del Arto. 12 del Título II, Capítulo I, referido a los cinco subsistemas que integran el Sistema Educativo Nacional, en especial de los subsistemas referidos a la Educación Autonómica Regional de la Costa Caribe (SEAR) y el Subsistema de la Educación Extraescolar. Los otros Artículos del Capítulo I, son el 13 referido a las características del Sistema Educativo Nacional (S.E.N); el Arto. 14 relacionado con la articulación del S.E.N; el Arto. 15 describe las Etapas, Niveles, Modalidades, Ciclos y Programas del S.E.N y el Arto. 16 define y explica las Finalidades de cada uno de los cinco subsistemas que integran al S.E.N.

1. El Capítulo II del Título II de la L.G.E. referido al:

Subsistema de Educación Básica, Media y Formación Docente.

La Educación Básica se propone (Arto. 18 L.G.E.): (a) “formar integralmente al educando”...(b) “desarrollar capacidades, valores y actitudes”...(c) “desarrollar aprendizajes”, en todos los campos de las ciencias y las humanidades. La Educación Básica se organiza (Art. 19 L.G.E.) en: Educación Básica Regular; Educación Básica Alternativa y Educación Básica Especial.

**1.1 Educación Básica Regular (Arto. 23 L.G.E.).** La Educación Básica Regular, en orden ascendente está integrada por los niveles educativos siguientes: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria, y atiende las edades de cero a diez y siete años.

**a. Nivel de Educación Inicial.** Es el primer Nivel de la Educación Básica regular y atiende a niños y niñas menores de 6 años de edad. El grupo de niños y niñas de cero a tres años es atendido en modalidades no formales con participación directa de la comunidad (Educación Extraescolar); el grupo de 3 a 5 años de edad es atendido en modalidades no formales y formales y el grupo de 5 a 6 años recibe educación en los servicios educativos formales (es el mismo III Nivel del Pre-escolar). Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, el tramo de edad que va de cero a seis años es el más importante en la vida de las personas. En los últimos años, solamente el 30% de la población de esta edad, está matriculada en los servicios educativos públicos, privados y comunitarios. Según la L.G.E., la relación maestro-alumno, en este nivel, será entre 15 y 20 alumnos.

**b. Nivel de Educación Primaria.** Este nivel comprende la Educación Primaria Regular, Multigrado y Educación Primaria Nocturna. La Educación Primaria Regular es el segundo Nivel de la Educación Básica Regular, dura 6 años, y transcurre desde los 6 años hasta los 12 años de edad, y constituye el puente entre la educación inicial (pre-escolar) y la educación secundaria. De acuerdo con la Constitución Política, este Nivel es gratuito para los padres y madres de familia. La matrícula neta actual en este nivel educativo es del 82%. En Panamá es del 99%.

La Educación Primaria de Multigrado y la Nocturna, es la educación de los más pobres entre los pobres. La primera es la educación de las zonas rurales y la segunda es la educación de las zonas urbanas empobrecidas. En la Educación de Multigrado, un solo maestro(a) atiende simultáneamente a estudiantes de segundo a sexto grado. Según la Ley el primer grado de la educación multigrado debe ser atendido por un solo maestro. La primaria nocturna, igual que la primaria regular y la multigrado, tiene una duración de seis años y se ofrece a estudiantes trabajadores o en situación de extraedad. Las asignaturas del currículo se articulan con la secundaria nocturna.

- c. Nivel de Educación Secundaria.** La Educación Secundaria comprende la Secundaria Regular, Nocturna y a Distancia. Constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular. La Secundaria Regular se imparte en jornada diurna y dura 5 años, y atiende el tramo etario de los 12 a los 17 años. En el año 2004 la población no atendida en este nivel era del 60%. La Secundaria Nocturna, es continuación de la Primaria Nocturna. La Secundaria a Distancia, igual que la nocturna está orientada a estudiantes en situación de pobreza.

## 1.2 Educación Básica Acelerada y Educación Básica Especial (Arto. 23, b4 y b5 L.G.E.)

La Educación Básica Acelerada, igual que la Educación Primaria y Secundaria nocturna, está orientada a jóvenes y adultos en situación de pobreza. La Educación Básica Especial atiende a personas con necesidades educativas especiales y tiene carácter inclusivo.

## 1.3 Alfabetización (Arto. 24 – L.G.E)

Son programas que atiende a la población adulta analfabeta. Sus egresados acceden a la Educación Primaria en cualquiera de sus modalidades. Es promovida por el estado, las alcaldías y los organismos no gubernamentales de la Educación Extraescolar.

## 1.4 Formación Docente (Arto. 25, 26, 27 LG.E.)

Su propósito es la formación de personal para el ejercicio de la docencia. Esta actividad se realiza en las Escuelas Normales para el nivel Preescolar y Primario y en las Facultades de Educación para la Educación Secundaria. Sus modalidades son: Inicial, Profesionalización y Formación Permanente.

El balance sobre el contenido del Capítulo II del Título II de la L.G.E., conduce a concluir que éste goza de un buen nivel de coherencia interna, en donde la educación, desde el nivel de la Educación Inicial y/o Preescolar, pasando por la Primaria, hasta el nivel de la Educación Secundaria, aparece como un contínuum ascendente y sin cortes internos. No obstante, en una futura y necesaria reforma a la Ley, hay que cambiar la posición de los incisos b.4 y b.5 referidos a la Educación Básica Acelerada y Educación Básica Especial, a

fin de que estos tengan igual status que la Educación Básica Regular, esto es, a nivel de artículos.

El subsistema de la Educación Básica, Media y Formación Docente es administrado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD).

8 de octubre de 2006

## En la Ley General de Educación Título II, Capítulo III: El Subsistema de la Educación Técnica y Formación Profesional. Comentario No.8

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

En el Capítulo I del Título II de la L.G.E., se enumeran los cinco subsistemas que integran el Sistema Educativo Nacional, y a partir del Capítulo II, se describen los objetivos y contenidos de cada uno de los cinco subsistemas del S.E.N. Así en el Capítulo II, se presenta el *Subsistema de Educación Básica, Media y Formación Docente*, y en el Capítulo III, objeto de este comentario didáctico, se presenta el *Subsistema de Educación Técnica y Formación Profesional*.

1. El Capítulo III del Título II de la L.G.E, referido al Subsistema de Educación Técnica y Formación Profesional (SET y FP)

La educación nicaragüense cuenta en la actualidad con un regular conjunto de espacios problemáticos que se han venido autoconstruyendo, prefigurando y ganando identidad, a medida que la sociedad se ha venido modernizando y creciendo su nivel de complejidad; entre tantos, uno de los que sobresale, es el de la educación profesional y técnica, relacionada con la producción de bienes y servicios, en especial los relacionados con la agricultura y la industria.

Para el caso de Nicaragua, la situación problemática de la educación profesional y técnica, no sólo incluye las dificultades metodológicas de este tipo de educación; el costo de sus instalaciones, equipos y materiales; y las cuestiones institucionales referidas a su administración y financiamiento, sino que también cuestiones de tipo cultural como la contradicción entre su necesidad y el demeritado prestigio, legitimidad y demanda social de este tipo de servicios educativos.

## 1.1 Lo que dice la Ley sobre el S.E.T. y F.P.

En el Arto. 29 de la L.G.E., se establecen los objetivos para el Sistema de Educación Técnica y Formación Profesional, los que se relacionan con temáticas como las siguientes: a) el aprendizaje permanente... b) la Investigación científica e innovación tecnológica; c) las competencias científico-técnicas; d) las capacidades, valores y actitudes; e) la atención a grupos vulnerables y f) los aprendizajes relevantes.

El Artículo 31 de la L.G.E., describe los Programas que integran el subsistema en mención, estos son los siguientes: la Educación Técnica y la Capacitación. La Educación Técnica “prepara a los estudiantes para su desempeño en un puesto de trabajo”... la Capacitación por su parte, se define como “un proceso educativo regulado... en función de diferentes campos profesionales”.

En el artículo 32 se enumeran las modalidades de la Educación Técnica y Formación Profesional, estas son las siguientes: Técnico Básico, Técnico Medio, Bachillerato Técnico y Programas Especiales, Atención a la Pequeña Empresa y Microempresa, Atención a la Mujer, Rehabilitación Profesional. Las modalidades del Programa de Capacitación son: Aprendizaje, Habilitación, Complementación, Especialización y Actualización. En el Arto. 33 de la L.G.E. se definen los criterios sobre duración de estudios y requisitos para cada nivel, área y modalidad de formación y capacitación. En los Artos. 34, 35, 36 y 37 se establecen las formas y maneras de financiamiento de este subsistema; quiénes aportan los fondos; qué institución los recauda y cómo se distribuyen los mismos según modalidades.

## 2. Vacíos y agujeros

Respecto al Capítulo III del Título II de la L.G.E. dedicado a La Educación Técnica y Formación Profesional, es posible detectar algunas insuficiencias que deberán ser atendidas en un futuro proceso de reforma de la Ley. Según nuestro criterio, estas insuficiencias son:

1. El capítulo ha sido organizado y redactado conforme las necesidades y enfoque del INATEC como órgano rector y no de las demandas del sistema educativo del cual el subsistema de la educación técnica es parte, ni de las demandas del país y la economía nacional en el campo de la educación profesional y técnica. En su contenido se ignoran las necesidades de este tipo de educación para los adolescentes usuarios

de la educación secundaria (subsistema de Educación Básica, Media y Profesión Docente), y las cuestiones subjetivas de parte de la población, respecto a la relación poco atractiva de los jóvenes con este tipo de educación.

2. Tanto la definición de Educación Técnica como la del Programa de Capacitación, son declarativas, muy generales, discursivas, comunes a cualquier país en cualquier época o momento, no ofrecen posibilidad para la construcción de misiones y visiones y de indicadores para su monitoreo o seguimiento. Existe una gran confusión entre actividades de formación y de capacitación, no dejando claro cuales son sus fronteras y ductos de comunicación entre una y otra para fines de acreditación. Al financiamiento se le confieren cuatro artículos, cuando lo normado podría caber en uno o dos artículos.
3. El título del Capítulo se refiere a la Educación Técnica y Formación Profesional, no obstante entre los Artículos 28 y 37 no queda claro cual es la diferencia o semejanza entre una y otra. En el Arto. 31 se expresa que el S.E.T y F.P. está integrada por dos Programas el de la Educación Técnica y Capacitación, y en el Arto. 32 se define al Programa de Capacitación y sus modalidades educativas; pregunta, ¿no habría sido mejor nombrar a este Capítulo como de Educación Técnica y Capacitación?
4. Hablar de sistema es hablar de partes que interactúan entre sí y comunicadas avanzan hacia un mismo propósito, en este orden, igual que con la Educación Básica, establecida en el Capítulo II del Título II de la L.G.E., en el Capítulo III sobre la Educación Técnica y Formación Profesional, no se prevén los ductos de comunicación de la Educación Técnica con los otros subsistemas del S.E.N.; esto es, con la Educación Secundaria en el subsistema de la Educación Básica; con las Universidades en el Subsistema de la Educación Superior o con las actividades de Capacitación en el subsistema de la Educación Extraescolar.

15 de octubre de 2006

**En la Ley General de Educación Título II, Capítulo IV: EL  
SUBSISTEMA DE LA EDUCACIÓN AUTÓNOMICA  
REGIONAL (SEAR)  
Comentario No.9**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

### 1. La Constitución Política y la Costa Caribe

Los Artículos 89 y 90, del Capítulo VI, Título IV, de la Constitución Política de la República de Nicaragua, están dedicados a los Derechos de las comunidades de la Costa Atlántica (Costa Caribe). Textualmente estos expresan lo siguiente:

“Arto. 89. Las Comunidades de la Costa Atlántica son parte indisoluble del pueblo nicaragüense y como tal gozan de los mismos derechos y tienen las mismas obligaciones. Las Comunidades de la Costa Atlántica tienen el derecho de preservar y desarrollar su identidad cultural en la unidad nacional; dotarse de sus propias formas de organización social y administrar sus asuntos locales conforme a sus tradiciones. El Estado reconoce las formas comunales de propiedad de las tierras de la Comunidad de la Costa Atlántica. Igualmente reconoce el goce, uso y disfrute de las aguas y bosques de sus tierras comunales.

*Arto. 90. Las Comunidades de la Costa Atlántica tienen derecho a la libre expresión y preservación de sus lenguas, arte y cultura. El desarrollo de su cultura y sus valores enriquece la cultura nacional. El estado creará programas especiales para el ejercicio de estos derechos”.*

Sobresale en el contenido de estos artículos, el establecimiento de parte del Estado nicaragüense, del derecho de las comunidades de la Costa Caribe a preservar su identidad cultural, lenguas, arte, valores y cultura, lo que quiere decir, que el Estado nicaragüense tiene la obligación de ofrecer a las comunidades costeñas, los medios e instrumentos para alcanzar estos propósitos, y el mejor, entre todos, para este fin era y es la educación.

### 2. Sobre el Derecho de los costeños a darse su propia educación

En concordancia con los Arts. 89 y 90 de la Constitución Política que se refieren a los derechos culturales de las Comunidades de la Costa Caribe, en el Arto. 39 de la Ley General de Educación, se dice que: *la educación en las Regiones autónomas, es un derecho fundamental de los pueblos indígenas afro-descendientes y comunidades étnicas de la Costa Caribe reconocido en la Constitución Política del país y como servicio público indeclinable a cargo del Estado, es indisoluble de la Autonomía Regional. Y en el artículo 40, se precisa que ese derecho “comprende la Capacidad Jurídica de las Regiones Autónomas de dirigir, organizar y regular la educación en todos sus niveles en sus respectivos ámbitos territoriales, de conformidad a sus usos, tradiciones, sistemas de valores y culturas, en coordinación con el MECD y el INATEC”.*

### 3. Definición del SEAR

En el artículo 41 de la L.G.E. se define al Sistema Educativo Autonomico Regional así: *“Es el modelo de educación para las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Es un modelo educativo participativo, el cual se gestiona de manera descentralizada y autónoma y que responde a las realidades, necesidades, anhelos y prioridades educativas de su población multiétnica, multilingüe y pluricultural. Este subsistema, como parte integral de la misión y visión educativa nacional, se orienta hacia la formación integral de niños y niñas, jóvenes y adultos, hombres y mujeres de la Costa del Caribe en todos los niveles del sistema educativo, así como hacia el respeto, rescate y fortalecimiento de sus diversas identidades étnicas, culturales y lingüísticas”.*

Del contenido de esta definición es posible inferir lo siguiente:

- a. El SEAR se proclama como un modelo participativo, descentralizado y autónomo, que responde a las necesidades y prioridades de la población caribe, que es, como es el país: multiétnica, multilingüe y pluricultural.
- b. Se establece que el SEAR es un subsistema del Sistema Educativo Nacional, y comparte la Visión y Misión de la Educación Nacional.
- c. El SEAR se orienta al cumplimiento de los Principios, Fines y Objetivos de la Educación Nacional establecidos en la Ley General de Educación, como lo son la formación integral de las personas y el respeto, rescate y fortalecimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística de los costeños de la Costa Caribe.

#### 4. El SEAR y los otros subsistemas del S.E.N.

En el Arto. 42 de la L.G.E. se establece: *el MECD y el INATEC coordinarán con los Gobiernos regionales de las Regiones Autónomas, a través de las comisiones mixtas paritarias previstas en el Reglamento del Estatuto de Autonomía todo lo concerniente al SEAR.*

A diferencia de los Subsistemas de la Educación Básica (L.G.E, Título II, Cap. II) y de la Educación Técnica (L.G.E, Título II, Cap. III), en el Cap. IV de la L.G.E se establece que el Subsistema de la Educación Autónoma Regional (SEAR) coordinará acciones con los Subsistemas de la Educación Básica y la Educación Técnica regentados por el MECD e INATEC.

Sobre este tema, dos observaciones se imponen camino a una futura reforma de la L.G.E: (a) Hay que formular artículos, para el Cap. II y III del Título II de la L.G.E., en cuyo contenido se establezcan ductos de comunicación con los otros subsistemas del Sistema Educativo Nacional. (b) Que en el Arto. 42 no se mencione al MECD y a INATEC, en tanto esto reproduce la vieja concepción de los subsistemas educativos como sinónimos de los órganos rectores, sino que esto sea sustituido con el nombre de los subsistemas establecidos en la Ley. Hay aspectos relacionados con la estructura y gestión del SEAR, que no aparecen en la Ley y que deberán incluirse en una futura reforma o en el reglamento de la misma.

La inclusión del SEAR, en la Ley General de Educación, entre otros, es uno de los logros de la Ley, que todos los nicaragüenses, que creemos en la Nación nicaragüense como un todo, debemos aplaudir.

21 de octubre de 2006

#### **En la Ley General de Educación Título II, Capítulo V: el subsistema de la Educación Extraescolar Comentario No. 10**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

La introducción en el debate educativo, durante el proceso de elaboración de la Ley General de Educación, de los conceptos referidos a la “Educación

Permanente” y al “Continuum Educativo”, obligó necesariamente, a conceptualizar con mirada diferente a la función social conocida como Educación. Según estos enfoques, la educación ya no sería más un proceso meramente escolar, referido a las edades entre seis y 19 años, sino que sería un proceso que dura toda la vida de cada individuo, y que se produce y construye en todos los espacios de la vida social, en la escuela y más allá de la escuela.

Con base en este enfoque, se procedió a observar al sistema educativo nicaragüense, concluyéndose que éste, en realidad, era más, mucho más, que el sistema escolar, abarcando a la educación familiar, la actividad educativa (o deseducativa) de los medios de comunicación, de los organismos de sociedad civil y de los clubes deportivos, etc., y que en realidad, todas estas agencias y medios conformaban, aunque desarticulado, un subsistema autónomo fuera de la formalidad escolar, con su propia lógica y su propia legalidad y dinámica interna, motivo por el cual había que incorporarlo al Sistema Educativo Nacional, junto a los otros subsistemas de la educación escolar formal.

#### **Definición del Subsistema de la Educación Extraescolar**

El Capítulo V, del Título II, de la Ley General de Educación está dedicado al Subsistema de la Educación Extraescolar, el que de acuerdo al artículo 43 de la Ley se define así: *El Subsistema de Educación Extraescolar atiende, reconoce e incluye todos los procesos y acciones que, siendo desarrolladas desde diversos escenarios y medios en los ámbitos formal y no formal, producen aprendizajes que contribuyen al desarrollo integral del ciudadano nicaragüense, ya sea mediante la información o producción de conocimientos, o bien a través de la promoción y el desarrollo de competencias, valores y actitudes que favorecen el desarrollo personal, y el desempeño eficiente de los sujetos, en los procesos de participación y vida ciudadana y de desarrollo económico, social y cultural del país. Se diferencia de la Educación Escolar, en que la Educación Extraescolar no ofrece ni entrega créditos, grados ni títulos; no obstante, de conformidad a las disposiciones del órgano rector del servicio educativo correspondiente, permite al educando que varios certificados de asistencia a cursos y eventos de capacitación, le sean acreditados a cursos o carreras de la educación escolar.*

Como se observará, en esta definición no sólo se describe a la Educación Extraescolar como los procesos y acciones que producen aprendizajes de calidad, sino que hace la diferencia con la Educación Escolar y explica la conexión entre una y otra a través del “continuum” educativo, en virtud del cual, las personas pueden transitar entre agencias de uno y otro tipo de educación.



## Educación Extraescolar: Educación No Formal – Educación Informal

En los Artos. 44, 45 y 46 se presentan los dos Tipos de Educación que integran la Educación Extraescolar, estos son los siguientes: Educación No Formal y Educación Informal.

La Educación no Formal se llama así por que no sigue el formato histórico formal del sistema escolar, en el que al finalizar cada grado se entregan unas calificaciones (créditos) que sirven para matricularse en el grado inmediato superior, y cuando se finaliza un nivel educativo determinado, se entrega un diploma o título. A la Educación No Formal se llega por tiempos cortos a aprender una competencia, habilidad o conocimiento, que sirve para calificar la fuerza de trabajo de acuerdo a los intereses y necesidades específicas de los usuarios. Ofrecen cursos de capacitación las ONG, el Ministerio de Salud, los centros técnicos afiliados a INATEC o las Universidades, etc. La Educación Informal, por su parte, es radical y absolutamente irregular, implanificable e imposible de evaluar, porque no tiene referentes contra los cuales comparar sus resultados. Es la educación que se construye en el seno familiar. Es la que reciben los niños sentados frente al televisor. Es la educación que se construye en la convivencia de los clubes deportivos o los niños exploradores, etc.

## Las Relaciones entre la Educación Extraescolar y la Educación Escolar

En el Arto. 47 de la L.G.E. se expresa que: *Las relaciones entre el currículum que se desarrolla y cumple en los diferentes grados, ciclos y niveles de la educación escolar, y las acciones educativas de la Educación Extraescolar, son múltiples y variadas. Respecto a los procesos de la Educación No Formal, aunque son organizativamente distintos de los de la Educación Escolar, tienden a articularse complementariamente con ésta, y en muchos casos, según sea el nivel y el área de conocimientos, son acreditables a programas, cursos o carreras de la Educación Escolar. En relación a los procesos educativos de la Educación Informal, estos se complementan con los de la Educación Escolar de manera natural y sin planificación previa, esto es particularmente evidente, en las relaciones entre escuela y familia o entre contenidos de los programas de estudio y la acción educativa de los medios de información y comunicación.*

El Arto. 47 de la L.G.E. soluciona una ausencia que está presente en los subsistemas de la Educación Básica y la Educación Técnica, como lo es la falta de ductos y mecanismos de comunicación de estos con los otros

subsistemas del Sistema Educativo Nacional. La relación entre la educación no formal y la formal, es posible observarla en la vinculación entre los programas de Alfabetización de las OSC y la Educación Básica de Adultos, o en los Programas de Educación Continua de Ministerios y Universidades y los Cursos de Maestría de las mismas. Una relación positiva entre Educación informal y educación formal es la utilización que los profesores hacemos de algunas páginas y suplementos de los diarios como Nuevo Amanecer Cultural, los capítulos del Libro de la Convivencia de La Prensa o esta página del IDEUCA.

En Nicaragua, la inclusión de la Educación Extraescolar junto a los tres subsistemas de la Educación formal (Básica, Técnica y Superior) abre una extraordinaria oportunidad para el futuro de la educación en nuestro país, creando las posibilidades de articulación a nivel local en los territorios, entre los Organismos No Gubernamentales del sector educativo y los centros escolares de la educación formal, caminando juntos hacia los mismos propósitos de cara a una educación de calidad para todos y todas.

29 de octubre de 2006

## En La Ley General de Educación Título II, Capítulo VI: EL SUBSISTEMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Comentario No.11

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

El Capítulo VI del Título II de la Ley General de Educación, está dedicado a la Educación Superior, constituyendo éste, el quinto subsistema del Sistema Educativo Nacional, junto a los subsistemas de la Educación Básica (Cap. II, Título II); Educación Técnica (Cap. III, Tít.II); Educación Autónoma Regional (Cap. IV, Tít. II) y Educación Extraescolar (Cap. V, Tít. II).

### 1. El Subsistema de la Educación Superior

Sobre este subsistema, en el Art. 48 del Cap. VI, Título II, de la L.G.E. se expresa: *El Subsistema de Educación Superior constituye la segunda etapa del sistema educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de*

*especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad, comunidad étnica y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país. Las instituciones universitarias, se rigen por la Ley 89 de Autonomía de la Educación Superior. El Consejo Nacional de Rectores, integrado por los rectores de universidades públicas y privadas, es el órgano superior especializado y consultivo en materia académica relacionadas al Subsistema de educación superior. Tiene como finalidad la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario y la adopción de políticas de coordinación y articulación del subsistema. El Consejo Nacional de Rectores podrá dictar su propio reglamento de funcionamiento. El Presidente del Consejo Nacional de Educación convocará para su instalación, 60 días posteriores a la entrada en vigencia de esta ley al Consejo Nacional de Rectores.*

Por su parte el Arto. 49, se refiere a la naturaleza, financiamiento y gestión de las Universidades Comunitarias de la Costa Caribe nicaragüense, a saber: la Bluefields Indian y Caribbean University (BICU) y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).

Respecto a los Artos. 48 y 49, correspondientes a la Educación Superior, caben algunas observaciones:

- a) El Arto. 48 es una mezcla de temas o aspectos sin ninguna conexión entre ellos. En el primer párrafo al afirmarse que “*el Subsistema de la Educación Superior, constituye la segunda etapa del sistema educativo*”, introduce un elemento que no está claro en el resto del articulado del Título II de la Ley referido a la estructura del sistema educativo, como es el considerar que el sistema educativo está organizado con base a etapas y asegurar que la Educación Superior es la segunda de esas etapas. ¿Será que los legisladores, se refieren al sistema educativo como sinónimo de educación formal y que la primera etapa es la del Subsistema de Educación Básica?. ¿Y los otros subsistemas del Sistema Educativo, el Sistema Educativo Autonomómico Regional (SEAR) y el de la Educación Extraescolar, que por su naturaleza no son parte de la educación formal (Educación Básica), cuáles serían sus posiciones y relaciones respecto a la Educación Superior?.
- b) La Ley 89, de Autonomía de las instituciones de Educación Superior se refiere, como su nombre lo indica, principalmente a las Universidades Públicas que son autónomas respecto al Estado, por lo que no es totalmente cierto, que “*las instituciones universitarias se rigen por la Ley 89*”. ¿Y las 39 Universidades Privadas que hay en el país, qué Ley las rige?. La Educación Superior en Nicaragua y todos los países del mundo, por

su destacada posición de avanzada en el desarrollo económico, social y cultural, debiera regirse por una Ley de la Educación Superior específica del subsistema.

- c) El Consejo Nacional de Rectores, es un tema que de acuerdo al contenido del texto del Arto. 48 de la L.G.E., poco tiene que ver con los dos temas anteriores. El tema del CONARE debiera ser un Artículo aparte del Capítulo VI del Título II de la Ley, o un Capítulo de una futura Ley de la Educación Superior nicaragüense.
- d) El caso del Arto. 49 referido a las Universidades de la Costa Caribe, debiera ser un Capítulo de una futura Ley de la Educación Superior, o incluirse como un artículo del Subsistema Educativo Autonomómico Regional (SEAR) de la L.G.E., en tanto el SEAR, se refiere a todo el Sistema Educativo regional, lo que incluye a los cinco subsistemas del Sistema Educativo determinados en el Título II de la Ley para todo el país.

## 2. El Capítulo VII, del Título II: De las Instituciones Educativas del Sistema

Según la Ley General de Educación, los Centros Educativos del sistema son de tres tipos: públicos, privados y subvencionados.

A través de los Centros Educativos Públicos, el estado cumple con el mandato del Arto. 58 de la Constitución Política, según el cual la educación es un derecho humano. Según el Arto. 51 de la Ley, “*en los Centros Educativos Públicos, no se podrá llevar a cabo, ni promover ningún tipo de actividad político-partidista, ni religiosa. El Estado ejercerá supervisión de los centros educativos dentro de los términos que se fijen en los reglamentos respectivos.*”

El Arto. 52 de la Ley, expresa: *Las Instituciones Educativas Privadas son personas jurídicas de derecho privado, creadas por iniciativa de personas naturales o jurídicas, autorizadas por las instancias de cada subsistema educativo.*

De acuerdo al Arto. 53: “*Los Centros Educativos Subvencionados son colegios con infraestructura educativa privada que reciben transferencia de fondos por parte del Estado, para el pago de salarios de docentes, quienes serán considerados como personas que laboran en el gobierno*”.

El Capítulo VII, cierra el Título II de la Ley General de Educación, cuyo cuerpo está constituido por los componentes estructurales de los cinco

subsistemas del Sistema Educativo nicaragüense. Queda para el futuro, una revisión en lo general del Título a fin de corregir todos aquellos aspectos que permitan su articulación, homogeneidad, armonía y coherencia, y una revisión en lo particular de los Capítulos y Artículos, que permita establecer los ductos de comunicación entre los mismos, especialmente, si de lo que se trata es de establecer la forma en que estará estructurado el Sistema Educativo Nacional.

12 de noviembre de 2006

**En La Ley General de Educación Título III, Capítulo Único:  
El Consejo Nacional de Educación  
Comentario No.12**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

El principal logro del Foro Nacional de Educación, realizado en nuestro país en su primera etapa, entre 2004 y 2005, fue el haber concluido, que una de las características de la manera de ser de la educación nicaragüense, que a su vez es la causa de muchos problemas respecto a la calidad de la misma, es su desarticulación y subdivisión en múltiples pedazos, que separados se mueven hacia derroteros diferentes y a veces hasta contradictorios. Ante esta problemática, el F.N.E. propuso la creación de seis Comisiones Técnicas Nacionales de Articulación del Sistema Educativo, en las áreas funcionales siguientes: Currículo; profesión docente; gestión; financiamiento; evaluación y acreditación; financiamiento y legislación. No obstante, la propuesta de seis Comisiones Nacionales, para ser congruente con el principio que les inspiraba, necesitaba de un eje articulador de las mismas, que al más alto nivel del sistema Educativo Nacional, les diera coherencia y armonía sistémica, y este eje era el Consejo Nacional de Educación.

La idea de un Consejo Nacional de Educación, articulador de todas las expresiones educativas del país, es hija legítima de la Revolución Popular Sandinista. En efecto, a inicios, a mediados y a finales de cada año durante el decenio de los ochenta, el Vice-Presidente de la República se reunía con Ministros, representantes de los gremios de la comunidad educativa y sindicatos de todos los sectores, a planificar – evaluar – planificar la educación y el presupuesto para el sector educativo. La experiencia fue retomada en el año

2005-2006, mediante un Decreto Presidencial, pero la existencia funcional de la misma durante diez años, siempre ha sido de muy bajo perfil.

Por ello, estos días son de gozo para quienes gustamos pensar con optimismo el futuro de la educación nicaragüense. Un conjunto de hechos que se entrecruzan en el tiempo, así nos lo permiten suponer: 1) El Foro Nacional de Educación ha propuesto la creación de las seis Comisiones Técnicas de Articulación del Sistema Educativo; 2) La Ley General de Educación, aprobada el 2 de agosto del 2006, incluye en su Título III, la creación por mandato de Ley de la República al Consejo Nacional de Educación y 3) Un nuevo gobierno se inicia el 10 de enero próximo.

**1. Título III, Capítulo Único: El Consejo Nacional de Educación**

El Título III, Capítulo Único, de la Ley General de Educación y los Artículos 56, 57, 58, 59, 60 y 61 de la misma, están dedicados a la Conceptualización, Organización, Objetivos y Atribuciones del Consejo Nacional de Educación.

El Arto. 56 conceptualiza al CNE así: El Consejo Nacional de Educación es el órgano superior del Estado en materia educativa. El foro de más alto nivel para la discusión y análisis del quehacer educativo. El órgano de armonización y articulación de los subsistemas de la Educación Básica y Media, Técnica, el SEAR, Extraescolar y Superior.

El Arto. 57 se refiere a la Organización del Consejo, el que está integrado por una Junta Directiva y una Asamblea.

El Arto. 58 se refiere a la composición de estas dos instancias. La Junta Directiva está integrada, por los representantes siguientes: a) El Vicepresidente de la República (será quien la presida); b) El Ministro de Educación, Cultura y Deportes; c) El Director Ejecutivo del Instituto Nacional Tecnológico (INATEC); d) El Presidente del Consejo Nacional de Universidades; e) El Presidente de la Comisión de Educación, Cultura y Deportes de la Asamblea Nacional; f) Los Presidentes de las Comisiones de Educación de los Consejos Regionales Autónomos; g) Un representante de las Universidades Privadas; h) Un representante por los educadores de la educación superior y un representante de la educación no superior.

Por su parte, la Asamblea, además de los miembros de la Junta Directiva, está integrada por: a) Los Secretarios Generales de los Sindicatos Nacionales, Federaciones, Confederaciones o Centrales de Representación Nacional de Docentes organizados en los distintos niveles de la Educación; b) Los representantes de las Asociaciones Profesionales de Periodistas y Trabajadores de la Información y los Medios de Comunicación Social; c) Los Secretarios Generales de los Sindicatos Nacionales o Federaciones Nacionales de trabajadores no docentes que laboran en centros educativos; d) Un representante de los Padres de Familia; e) Un representante de las redes de Organizaciones de la Sociedad Civil del sector educativo; f) Un representante de los Estudiantes; g) Un representante de los Colegios Privados; h) Los Secretarios de Educación de los Gobiernos Regionales; i) Un representante por cada organización de estudiantes universitarios; j) Un representante por los estudiantes de educación media, centros subvencionados y un estudiante por educación técnica; k) Un representante por cada Organización de Universidades Privadas.

El Arto. 59 se relaciona con los Objetivos del C.N.E; estos se refieren a: Promover el funcionamiento integrado de los subsistemas de educación existentes. Promover a través de recomendaciones el mejoramiento científico, técnico y pedagógico de la educación. Contribuir a la equidad, eficiencia, eficacia y calidad de la educación. Promover la participación de la sociedad civil, la comunidad educativa, las comunidades étnicas, pueblos indígenas y demás sectores del país en la discusión de políticas educativas nacionales. Velar por el cumplimiento efectivo de la Ley General de Educación.

En el Arto. 60 se establece que son Atribuciones del Consejo: Definir las políticas generales de educación para el país. Elaborar, ejecutar, administrar y evaluar los planes para el desarrollo integral del sistema de educación nacional. Organizar y orientar el sistema nacional de formación, capacitación y perfeccionamiento del personal docente y administrativo. Organizar e integrar los subsistemas educativos según los requerimientos de la educación nacional. Promover la investigación educativa y ejecución de las ciencias, las artes y las letras. Promover la participación organizada de los docentes, estudiantes, padres de familia, y organizaciones de la sociedad civil en el desarrollo del proceso educativo. Pactar convenios con entidades nacionales e internacionales. Fomentar las relaciones de orden educativo con otros países. Cuidar y mejorar de conformidad con la situación económica del país el equipamiento de los centros educativos nacionales y promover nuevos recursos y fuentes de financiamiento educativo. Conformar comisiones de

trabajo para determinados temas educativos. Nombrar a la Secretaría Técnica del Consejo.

19 de noviembre de 2006

### **En la Ley General de Educación Título IV, Capítulo Único: De la Reforma Educativa Comentario No.13**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

En el texto original de la Ley 582, Ley General de Educación, publicada en la Gaceta el 3 de agosto del 2006, la numeración del Título referido a la Reforma de la Educación, aparece como si fuese el Título No. III, cuando en realidad es el Título No. IV. El Título No. III corresponde al Consejo Nacional de Educación. Para los propósitos de estos comentarios didácticos, y teniendo conocimiento que los mismos están siendo utilizados en algunas Escuelas Normales y Universidades, arbitrariamente se ha hecho la corrección, considerando a éste como el Título IV de la Ley.

Así, en el Capítulo IV y del artículo 62 al artículo 67 de la L.G.E., se presenta todo lo referido a la Reforma de la Educación, en especial lo relacionado a la participación de los docentes en todas las etapas del proceso reformista. El tema de la Reforma Educativa y/o de los cambios en el sistema educativo, es de especial relevancia para Nicaragua, toda vez que durante los últimos años se han realizado muchos cambios en la estructura y el contenido de la educación, con poca consulta a los educadores, y la mayoría producto de la presencia e influencia extranjera y no de las necesidades del desarrollo de la educación nacional.

Frente a esta situación, la inclusión de un Título sobre el tema de la Reforma Educativa en la L.G.E., deberá provocar que los cambios en la educación nacional pierdan su carácter excluyente y tecnoburocrático y se conviertan en procesos profundamente democráticos y participativos. En términos de eficiencia gerencial, esto es de mucha importancia, en tanto los ejecutores (esto es los educadores) ya no serán más los empleados de la Política Educativa, sino los dueños de la misma, en tanto la diseñarán, formularán, ejecutarán y evaluarán autónomamente sin las interferencias e influencias exógenas a los intereses nacionales.

## Lo que dice la L.G.E.

*“Arto. 62 La Reforma Educativa, implica cambio o modificaciones a parte o total del sistema educativo.*

*Arto. 63 Toda reforma educativa debe de ser consultada en su análisis, elaboración e implementación con la comunidad educativa, particularmente con los educadores del área, subsistema o nivel a reformar.*

*Arto. 64 La reforma educativa debe dar a conocer los objetivos y justificación de los cambios o modificaciones al sistema educativo, deben ser divulgados y evaluados. El Consejo Nacional de Educación supervisará dicho proceso.*

*Arto. 65 Ningún proyecto externo definirá los ajustes educativos, los mismos deben contribuir a fortalecer e impulsar las políticas educativas nacionales.*

*Arto. 66 Los procesos de reformas educativas deben de someterse a lo establecido en la presente ley.*

*Arto. 67 Las consultas para reforma educativa se realizarán a través de: Seminarios, Entrevistas, Encuestas y Referéndum.*

*Estas consultas se podrán realizar a través de los representantes de los educadores, autoridades académicas, expertos en la materia o comunidad educativa”.*

## Comentarios para interpretar la L.G.E.

- a) El concepto de Reforma Educativa que se presenta en el Arto. 62, expresa muy poco sobre los alcances y trascendencia de este proceso. La educación no es un fenómeno social fuera de la historia, motivo por el cual, todo cambio regulado en la misma, no nace de manera espontánea sino que obedece a cambios en sus referentes económico, social y cultural, lo que induce a cambiar objetivos, contenidos y estructuras. Todo esto debiera explicitarse en el texto de este artículo, a fin de que el lector tenga claro el origen de las reformas y sus consecuencias en la vida social.
- b) La necesidad de consultar el “análisis, elaboración e implementación” de la Reforma, expresa uno de los derechos de los educadores, no conocidos ni reclamados como propios por los maestros en nuestro país. Ni los órganos rectores, ni los docentes y académicos lo conciben así. Por

otro lado, el artículo 63, sólo habla de la comunidad educativa (padres-madres, maestros y estudiantes) y de los educadores, ignorando a otros sectores sociales que participan en la actividad educativa, especialmente en los territorios de la educación extraescolar, no formal e informal. Si la educación es tarea de todos, todos tenemos el deber y el derecho de participar en los procesos de cambio de la misma. ¿O No?

- c) El Arto. 65, expresa que “ningún proyecto externo definirá los ajustes educativos”. El texto llama la atención sobre una costumbre muy común en nuestro país, como es la adopción de lenguajes, enfoques y modelos venidos del exterior, los que con poca consulta, experimentación y adaptación, pronto se implantan y generalizan a todos los centros educativos del país. Estos son los casos por ejemplo, del modelo de desconcentración financiera de la educación conocido como autonomía escolar y los cambios en los enfoques curriculares, que en los últimos años tanto han atormentado al magisterio.
- d) En el Arto. 67, referido a los procedimientos que se utilizarán para realizar las consultas, faltó mencionar que debiera crearse un mecanismo de seguimiento y monitoreo a las recomendaciones obtenidas en los procesos de consulta, a fin de que se tenga absoluta certeza, de que las mismas son incorporadas a las decisiones de reforma que al final se adoptan. Lo normal hasta hoy ha sido, que las recomendaciones no son incorporadas, trastocando y corrompiendo el sentido y objetivos de las consultas.

La introducción de un Título referido a la Reforma Educativa en la L.G.E., significa un gran avance para el futuro de nuestra educación, en especial, por todos los cambios y transformaciones relacionadas con la educación, que se necesitan realizar en el cercano futuro en nuestro país. Ojalá sepamos aprovecharlo.

26 de noviembre de 2006

## En la Ley General de Educación Título V: Del Currículo y el Desarrollo Científico y Tecnológico Comentario No. 14

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Para los propósitos de estos comentarios didácticos, de cara a arreglar el error de numeración de los Títulos que tiene la Ley; el Título III, del Desarrollo Científico y Tecnológico, (página 6514, de la Gaceta, del 3/08/06), se leerá así: Título V: *Del Currículo y el Desarrollo Científico y Tecnológico*. Esto es así: porque realmente el Título III de la L.G.E. es el referido al Consejo Nacional de Educación y el Título IV se refiere a la Reforma Educativa (ver comentario No. 13, del 26 de noviembre 2006), y también, porque los cuatro capítulos que integran el Título referido, están divididos en dos áreas temáticas, dos Capítulos para el Currículo y dos Capítulos para los Centros o Institutos de Investigación Científica.

### 1. Respetto al Currículo Nacional

Veamos los Capítulos y Artículos referidos al Currículo. El Capítulo I incluye los Artos. del 68 al 75 y trata sobre el Mejoramiento, Adecuación y Transformación del Currículum Educativo, y el Capítulo II, Artos. 76, 77 y 78 de la L.G.E., se refiere a la Investigación y Experimentación para el Desarrollo del Currículo.

*Respetto al Capítulo I, en el Arto. 68, se define al Currículo Nacional así:* “El Currículo Nacional se basa en los objetivos generales de la educación nicaragüense; desarrolla las políticas educativas; se expresa en planes de formación, innovación y perfeccionamiento de las acciones técnico-pedagógicas del proceso educativo; investiga las necesidades educativas y curriculares básicas nacionales, regionales y de la comunidad; orienta a profesores y estudiantes para alcanzar los objetivos programáticos; evalúa los resultados de la enseñanza y el aprendizaje y establece metas de corto, mediano y largo plazo. El currículo tiene las siguientes características: universal, humanista, científico, dinámico, flexibilidad, moderno, real, eficaz, eficiente, sustentable y pertinente”.

Por su parte los Artos. del 69 al 75, se refieren a los tópicos siguientes:

Arto. 69 Los Centros Educativos Públicos, Privados y Subvencionados complementarán y desarrollarán el currículo nacional de los niveles, etapas, ciclos grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación educativa. Arto. 70 Los perfiles, planes y programas de estudio serán flexibles y pertinentes. Permitirán la adecuación curricular, selección y priorización de contenidos, siempre que mantengan la unidad y se alcancen los objetivos propuestos. Arto. 71 El maestro o maestra será responsable de guiar adecuadamente el desarrollo del programa de estudio. Arto. 72 la Evaluación tendrá carácter formativo y diagnóstico. Arto. 73 En la aplicación de los métodos didácticos, los maestros y maestras deberán utilizar procedimientos y formas activas y participativas, a fin de lograr que el estudiante aprenda a conocer, aprenda a hacer, aprenda a aprender y aprenda a convivir con los demás.

Los Artos. 74 y 75, están referidos a las Materias o Asignaturas que comprenderán los Planes de Estudio mínimos para los Niveles de Educación Primaria y de Educación Secundaria de la Educación Básica. Es de relevancia, que junto al listado de Asignaturas para cada uno de los dos Niveles, se establece que: “*Las actividades educativas incorporarán en los planes de estudio el conocimiento de la cultura, costumbres, tradiciones y lengua de las comunidades de la Costa Caribe*”.

Sobre el Capítulo II, referido a la Investigación y Experimentación para el desarrollo del Currículo, que comprende los Artos. 75, 76, 77 y 78, éste es un tema de gran importancia para el perfeccionamiento y adecuación permanente del Currículum a las cambiantes necesidades del entorno educativo en los campos de la economía, las relaciones sociales, la Ciencia y la Técnica. En nuestro país, nunca ha existido un Centro de Investigación, Experimentación e Innovación del Currículo que esté monitoreando permanentemente la eficacia y la calidad del currículo respecto a las demandas sociales. Ojalá esto abra las puertas a su creación.

### 2. Respetto a los Centros de Investigación

Respetto a los Capítulos III y IV del Título V, referidos a los Centros e Institutos de Estudio e Investigación, en realidad no queda totalmente claro cual es la diferencia entre los Centros e Institutos de Estudio e Investigación Científica y Tecnológica (Capítulo III, Artos. 79 y 80), y los Centros e Institutos de Estudio e Investigación (Capítulo IV, Artos. 81, 82 y 83).

En Nicaragua, estudios efectuados sobre este tema, concluyen que alrededor del 95% de la Investigación Científica del país, se realiza en las Universidades, especialmente en los Centros de Investigación de las Universidades miembros del Consejo Nacional de Universidades. El otro 5%, por lo general, se realiza en algunos Ministerios del Gobierno de la República, especialmente en los de Salud y Agricultura y algunos laboratorios privados.

Esto expresa que uno y otro tipo de Centros, tiene que ver más con una realidad pensada para el futuro, que con la realidad histórica de hoy. Para alcanzar, los status organizacionales e institucionales previstos en los Capítulos referidos, falta vencer muchos obstáculos de carácter cultural e ideológicos en nuestro país, principalmente en nuestras Universidades, en donde la investigación, debido a factores propios del modelo académico profesionalizante, es una función separada del currículo, lo que obviamente impide a estos centros de estudios ser el crisol en donde se formen actitudes y aptitudes investigativas y a los investigadores y científicos del presente y porvenir nicaragüense.

Queda para el futuro: corregir la enumeración de este Título de la Ley; corregir su nombre, pues el Título no solamente se refiere al Desarrollo Científico y Tecnológico y formular un artículo que prevea la conexión entre ambas dimensiones: el currículum de todos los niveles del sistema educativo (en especial el de la Educación Superior) y los Centros de Investigación previstos en la Ley.

3 de diciembre de 2006

**En la Ley General de Educación Título VI: De la Gestión,  
Administración y Financiamiento de la Educación  
Comentario No.15**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

En el texto de la Ley 582, Ley General de Educación, publicada en la Gaceta el 3 de agosto del 2006, la numeración del Título referido a la *Gestión, Administración y Financiamiento de la Educación*, aparece como si fuese el Título IV, cuando en realidad es el Título VI. Hecha esta aclaración, pasemos a ver el contenido del Título mencionado.

El Título VI establece lo referido a la Gestión y Financiamiento de la Educación no Superior, estando organizado con base a cinco Capítulos, dos Capítulos dedicados a la Gestión y Administración de la Educación y tres dedicados al Financiamiento y presupuesto de la educación.

**1. De la Gestión y Administración de los Recursos, Capítulos I y Capítulo IV**

El Capítulo I, está integrado por los Artos. 84, 85, 86 y 87 referidos a los temas siguientes: características de la gestión; objetivos de la gestión; la obligación del Estado respecto a la gestión y la gestión municipal de la educación. El Capítulo IV (que por coherencia y rigor conceptual debiera ser el Capítulo II), está integrado por los artículos 94 y 95, los que hacen referencia a las obligaciones de los órganos rectores respecto a las instituciones educativas bajo su responsabilidad y al Calendario Escolar.

El Artículo 84, que caracteriza la gestión, remite al lector a la Ley 413, Ley de Participación Educativa, y el Arto. 85, referido a los Objetivos de la gestión, define sus ámbitos así: a) Incorporar la educación en la agenda del desarrollo municipal y regional. b) Mejorar la gobernabilidad del Sistema Educativo mediante una articulación más eficiente entre el Gobierno Central, los Gobiernos Regionales, Autónomos de la Costa Caribe, los Gobiernos Municipales y los Consejos Escolares. c) Consolidar y ampliar el modelo de participación educativa en los Centros Escolares. d) Promover el rescate de tradiciones, valores, costumbres y lenguas. e) Garantizar mayor eficiencia y efectividad en la administración de los recursos humanos, materiales y financieros. f) Propiciar mayor acción de los gobiernos municipales en la promoción del desarrollo. g) Involucrar a las Autoridades Municipales en la Adecuación Curricular. h) Incrementar la participación de la Comunidad, Organismos no Gubernamentales, Organizaciones Sindicales y Sociedad Civil en la administración del Sector Educativo.

Los artículos 86 y 87, se refieren a dos aspectos de gran importancia, el primero referido a los Programas compensatorios y asistenciales para la niñez en situación de pobreza y el segundo relacionado con la gestión de la educación a nivel local y la relación de los gobiernos municipales con los centros educativos.

Los artículos del Capítulo IV, son el 94 y el 95, en el primero se recuerda una característica que quedara enunciada en el artículo 12 y 13 del Título II,

esto es, que *el sistema Educativo es uno solo, en él se articulan todos los subsistemas, niveles y modalidades de manera que se eviten las brechas existentes entre la Educación General Básica y Media, Técnica y Universidad*, y nosotros agregaríamos el SEAR y la Educación Extraescolar. En el Arto. 95, se establecen las condiciones y características del Calendario Escolar para la Educación Básica y Media y Media Técnica.

## 2. Del Régimen Financiero, la Transparencia y Eficiencia y las Exenciones Fiscales

El Capítulo II del Régimen Financiero, está integrado por los artículos 88, 89, 90, 91 y 92. En ellos se establece la obligación gubernamental para garantizar el presupuesto que permita el funcionamiento de los centros educativos (Arto. 88); el pago de las plazas de docentes para los centros subvencionados (Arto. 89); la prohibición del cobro de aranceles (Arto. 90); el incremento anual del presupuesto para la educación no superior (Arto. 91); la educación es un derecho humano y no debe ser tratada como mercancía (Arto. 92).

El Capítulo III, sobre la Transparencia y Eficiencia de la Administración del Presupuesto, *está contenido en el artículo 93, así: Todo funcionario que maneje recursos financieros, provenientes del Presupuesto General de la Nación, o que tenga la custodia de bienes muebles o inmuebles asignados por el Ministerio de Educación, el Instituto Nacional Tecnológico y las Universidades estarán sujetos a las disposiciones legales vigentes relacionadas con la Administración de los Bienes del Estado.*

El Capítulo V, referido a las Exenciones Fiscales a la Educación, está integrado en los Artos. 96, 97 y 98 de la L.G.E. Los principales aspectos de estos artículos son: Las personas naturales o jurídicas podrán llevar a cabo actividades encaminadas a patrocinar, ya sea un Centro Educativo o varios de ellos. El Gobierno de la República orientará las exenciones fiscales para donaciones de materiales o bienes educativos, destinados a los centros de estudios primarios, secundarios, centros de investigación, institutos técnicos básicos, medios y superiores (Arto. 97).

De acuerdo con la Constitución, las Universidades y los Centros de Educación Técnica Superior estarán exentos de toda clase de impuestos y contribuciones fiscales regionales y municipales (Arto. 98).

Para la memoria de la Ley 582, el Arto. 91, fue el primer artículo en reformarse, 20 días después de aprobada la Ley General de Educación el 2 de agosto del

2006. Originalmente se establecía que el incremento para la educación no superior, fuese de un 5% anual de los ingresos tributarios; con la reforma se eliminó ese porcentaje, lo que como era previsible provocó, y provocará permanentemente una gran tensión entre las organizaciones civiles que promueven el Derecho a la Educación en Nicaragua, y el Gobierno de la República, la Asamblea Nacional, y en especial, con el Fondo Monetario Internacional, el que persistentemente se opuso, a que la Educación no Superior recibiera un determinado porcentaje del Presupuesto de Gastos del país anualmente.

Para el futuro queda la tarea de arreglar el orden de enumeración temática de los capítulos y los artículos, así: que el contenido del capítulo IV referido a aspectos administrativos, sea el contenido del Capítulo II, y viceversa, el contenido del Capítulo II, referido a aspectos financieros, sea el contenido del Capítulo IV.

10 de diciembre de 2006

## Articular Política Educativa y Cooperación: Un reto técnico y ético

Rafael Lucio Gil Ph.D.

El país que tenemos es, de alguna manera, resultado del fraccionamiento, la polarización y división que históricamente le han acompañado. En cierto sentido, es también una de las caras de la pobreza, en tanto no sólo es una de sus manifestaciones, sino que también se convierte en un factor seguro de su reproducción. Nuestra educación es el espejo en el que se mira el país para adoptar esta cultura fraccionadora y, lo que es más grave, para servir de su caja de resonancia y multiplicación. Esta realidad se muestra de múltiples maneras y en varios niveles (mundial, externo, interno), todas ellas conjugadas por un único parecido: la atomización y falta de interrelación. Algunas expresiones externas al aparato educativo satisfacen cuatro niveles de desarticulación:

- *Primer nivel:* Las políticas educativas son diseñadas por un equipo de personas que no mantienen contacto con la realidad nacional y local del país, por lo que responden al modelo representacional que dicho equipo ha elaborado y no al país.



- *Segundo nivel:* Estas políticas se responden a sí mismas, por lo que no se comunican con las políticas públicas, por ejemplo, las de salud, medio ambiente, infancia, etc.
- *Tercer nivel:* Las políticas definidas tampoco han llegado a interpretar plenamente ni son congruentes con los acuerdos que el país ha firmado en las Cumbres Mundiales de Educación.
- *Cuarto nivel:* La cooperación internacional, aunque ha comenzado a cambiar su lógica de apoyo a la educación, se inserta aún débilmente en una voluntad expresa y proactiva de las instituciones (voluntad poco evidente), concretada en las políticas educativas.

Este aislamiento de las políticas educativas con respecto al mundo global, a las necesidades del país y a la voluntad expresa de la sociedad civil organizada, contraen una profunda deuda para el país y su educación, mucho peor que la deuda económica que suponen los préstamos que el país ha de pagar, deuda que es ocultada y que nadie denuncia, estando en nuestras manos poder prevenirla. Algunos de sus efectos son:

- *La educación camina al margen de la dinámica mundial,* de sus exigencias, de los avances que logran los países en su calidad y que se expresan en los resultados de las evaluaciones educativas nacionales e internacionales en las que el país no participa.
- *Los contenidos educativos responden a una visión restringida del aprendizaje,* fuertemente desvinculada de los requerimientos que plantean las comunidades locales al currículo. En este orden, por ejemplo, aunque el discurso curricular proclama un Currículo Básico para todo el país, dejando a los centros educativos la libertad para completarlo con sus especificidades, en la práctica, ningún centro educativo ha sido apoyado técnicamente para poder lograrlo, más allá de la mera incorporación de ejemplos relativos al contexto. No es de extrañar, por tanto, que estos contenidos de aprendizaje genéricos, motiven muy poco al estudiantado por su poca utilidad, en tanto los contenidos de enseñanza poco o nada tienen que ver con el entorno local, su problemática y procesos de desarrollo. En el mismo sentido, llama la atención que los Consejos Municipales de Educación no hayan incidido lo que debieran para que los Planes de Desarrollo del Municipio se dejen invadir por la realidad educativa y ésta se haga cargo, también, de las demandas de aprendizaje que reclama el municipio y su desarrollo. En resonancia con ello, la problemática de salud, medioambiental, cívica, turística, forestal

- y productiva a cargo de otros Ministerios, tampoco se conjuga ni es aprovechada por los contenidos de aprendizaje de los centros.
- *Finalmente, las instituciones educativas absorben múltiples ofertas de programas y proyectos* donados o financiados por organismos de cooperación nacidos, no precisamente de un interés o política genuina endógena, por lo que introducen una diversidad de enfoques y direccionalidades al interior de las instituciones educativas, que imposibilita ser gestionada debidamente por éstas, acabando por debilitarlas e invisibilizarlas frente al protagonismo de los programas-proyectos y de sus organismos, todo ello por efecto de la ausencia de propuestas e iniciativas surgidas desde dentro; en otros casos, las propuestas internas de programas y proyectos no son coherentes en relación con una clara definición concertada de políticas educativas o ni siquiera se coordinan entre sí para evitar duplicaciones, obstáculos y protagonismos.

Sumado a esta descalificación orquestada de la coherencia y la visión sistémica de nuestra educación, se acuerpa *el aislacionismo imperante al interior de las instituciones educativas* que opera en varios estratos:

- *Primer estrato: El diseño de programas y proyectos que emanan de las instituciones educativas,* con frecuencia, responde a políticas educativas no previstas, con alto nivel de discrecionalidad e incluso de contradicción con las políticas establecidas por la institución.
- *Segundo estrato: Los programas y proyectos no coordinan ni articulan esfuerzos entre sí en función de una misma política,* razón por la cual unos se desconocen con otros, neutralizan entre sí sus efectos, duplican esfuerzos y recursos y desaprovechan las sinergias que podrían enriquecer a todos.
- *Tercer estrato: Los programas y proyectos no se articulan con relación al continuum educativo;* Esta mirada interna pierde de vista que todos los subsistemas, niveles y modalidades forman un sistema continuo que requiere salvaguardar su lógica y debe sobrepasar vacíos y brechas, creando pasarelas. Así, los programas-proyectos tienen vida en sí mismos, pero pierden sentido para el conjunto del sistema, y más aún, lo desfiguran y distorsionan a diario.
- *Cuarto nivel: Con frecuencia los programas y proyectos responden a su propia lógica, no a la institucional, manifestando en su interior fuertes inconsistencias de enfoque,*

*contenido y metodología*, lo que introduce confusiones y contradicciones en los educadores, asesores pedagógicos, y personal técnico.

- *Quinto nivel*: Los proyectos y programas tienen delimitado su tiempo de vida, sus resultados son evaluados (sobrevalorados) pero no sistematizados sus aprendizajes, por lo cual concluyen sin proporcionar aprendizajes a las instituciones y con bajas expectativas de sostenibilidad. En síntesis, se asegura de esta forma una permanente dependencia de la ayuda internacional, *se proclama el desarrollo del subdesarrollo*.

Imprimir un nuevo rumbo a la educación del país pasa necesariamente por superar estas inconsistencias, contradicciones e incomunicaciones en la concepción y gestión de iniciativas. Esto, no obstante, será imposible lograrlo, sin un *nuevo enfoque del liderazgo educativo* en todos los niveles que no sólo incorpore el saber técnico, sino y sobre todo, sea capaz de *construir una nueva ética educativa comprometedora*, única capaz de enfrentar valientemente el reto de la coherencia educativa que suplica cada día este pueblo postrado en la pobreza.

10 de diciembre de 2006

## **Título VII: De la Comunidad Educativa y la Participación en Educación Comentario No. 16**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

El Título referido a la Comunidad Educativa se refiere a las formas de participación en la educación de los Estudiantes (Cap. I); Personal Docente (Cap. II); Padres, Madres o Tutores (Cap. III); Trabajadores Administrativos (Cap. IV) y Sociedad Civil y Sector Empresarial (Cap. V). Por su naturaleza, a través de este Título, la L.G.E hace nodo con las Leyes de Participación Ciudadana, Participación Educativa, Municipios y Carrera Docente. En todas, el tema de la participación en la tarea educativa es un eje transversal que les une.

## **1. Capítulo I: de los Estudiantes**

En los artículos 99 y 100 de la L.G.E., se establecen los deberes y derechos de los estudiantes inscritos en el sistema escolar nicaragüense de la educación básica. *Son deberes de los estudiantes*: (Arto. 99) a) Participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje que desarrolle la institución u organización a la que se adscribe. b) Cumplir la reglamentación interna de la institución educativa, así como otras disposiciones que emanen de sus autoridades. c) Respetar y cuidar los bienes del centro educativo. d) Mantener vivo el sentimiento de amor a la patria. e) Los demás deberes que le imponen observar y cumplir el Código de la Niñez y la Adolescencia.

*Son derechos de los estudiantes*: (Arto. 100) a) Formarse en el respeto y defensa del principio de la libertad basada en la verdad, la moralidad, la justicia, derechos humanos, cooperativismo, respeto al Medio Ambiente. b) Inscribirse en cualquier institución o centro educativo. c) Ser tratado con justicia y respeto, y no ser sujeto de castigos corporales, humillaciones, ni discriminaciones. d) Integrar libremente los gobiernos estudiantiles. e) Reclamar ante la Dirección del Centro Educativo, y de ser necesario a instancias educativas superiores, sobre las situaciones que vulneren los derechos, prescritos en la Ley. f) Recibir una enseñanza eficiente y de calidad. g) Participar en las diferentes etapas de elaboración y transformación curricular. h) Participar en actividades escolares y extraescolares. i) Contar con el mobiliario e infraestructura pedagógica necesaria. j) Gozar de los derechos establecidos en el Código de la Niñez y la Adolescencia.

## **2. Capítulo II: Del Personal Docente**

El Capítulo II, está integrado por siete artículos entre el 101 y el 108 y está dividido en dos partes, la del Personal Docente y la de la Carrera Docente.

*Sobre el Personal Docente*: Arto. 101 Los maestros y maestras en el ejercicio de la docencia, deberán cumplir con los objetivos generales de la educación previstos en la L.G.E. Arto. 103. Los docentes de la Educación no superior deberán recibir aumentos salariales anualmente. Arto. 102. El Gobierno de la República garantizará las condiciones de Higiene y Seguridad Laboral. *Sobre la Carrera Docente*: Arto. 104 A través de la Ley No. 114 Ley de Carrera Docente se regula el ejercicio de la docencia. Arto. 105. El Gobierno de la República reconoce a la docencia como carrera profesional. Arto. 106. Los docentes

gozarán de estabilidad en el puesto de trabajo. Arto. 107. Salvo que sustituya a otro docente el nombramiento de los educadores será de manera indefinida.

### **3. Capítulo III: De la Familia: Padre, Madres y Tutores**

El Arto. 109 establece los deberes y derechos de los Padres y Madres de Familia respecto a la educación de sus hijos, como miembros de las comunidades educativas. Al respecto la Ley expresa: A los Padres y Madres o tutores, les corresponde. a) El deber y el derecho de educarlos y libremente decidir el tipo y la forma de educación que desea para sus hijos. b) La obligación de matricular en las instituciones educativas que estén de acuerdo a sus preferencias. c) Asistir e informarse sobre el rendimiento académico. d) Participar en los programas de Escuela para Padres. e) Participar en la gestión educativa a través de las asociaciones de Padres y Madres de familia. f) Hacer críticas constructivas y exigir respuesta a las autoridades y actores de la educación. g) Les corresponde además cumplir y gozar de los derechos que estatuye la Ley de Participación Educativa.

### **4. Capítulo IV: De los trabajadores administrativos y la representación gremial**

El Arto. 110 sobre los Trabajadores Administrativos, proclama la obligación de estos de apoyar la realización de las actividades educativas. Respecto a la representación gremial, en los Artos. 111 y 112 se expresa que los trabajadores de la educación y estudiantes tendrán reconocimiento oficial de sus organizaciones y podrán participar en la definición general de las políticas educativas del centro. El Gobierno de la República está obligado a respetar el derecho a la sindicalización de los educadores.

### **5. Capítulo V: El Papel de la Sociedad Civil y Sector Empresarial**

Tanto en la Ley de Participación Ciudadana como en la de Participación Educativa se establece la necesidad de la Participación de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) en Educación. En la L.G.E. se ratifica este derecho en los Artos. 113, 114 y 115 así: La Educación en Nicaragua es un proceso que requiere de la participación social. Las organizaciones civiles, las instituciones y empresas públicas y privadas, los gremios, las instituciones religiosas y laicas, y en general, todos los sectores de la Nación, tienen en la Educación intereses objetivos y responsabilidades ineludibles. (Arto. 113) Todas las Organizaciones Civiles, Instituciones, las empresas y la Sociedad

Civil en general, tienen el deber y el derecho de participar activamente en la planificación, gestión y evaluación del proceso educativo, dentro de la realidad nacional, pluricultural y multiétnica. (Arto. 114)

Como es posible observar, el concepto de participación que se establece en la L.G.E, abarca no sólo a la llamada Comunidad Educativa, sino que a otros actores fuera de la formalidad escolar, lo que es consecuente tanto con el principio de que la educación es responsabilidad de todos y todas, como con la fundación en nuestro país del subsistema de la Educación Extraescolar, lo que incluye a todas las educaciones fuera de la escuela, y a la educación permanente de la persona durante toda su vida, desde que nace hasta que muere.

17 de diciembre de 2006

## **Título VIII: Del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Comentario No. 17**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

El Título VIII de la L.G.E., está integrado por dos Capítulos y once artículos, del artículo 116 al 127. Los Capítulos I y II se refieren al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, los Órganos Acreditantes y el Recurso Administrativo.

Los temas de la evaluación y la acreditación son nuevos en el lenguaje y el desarrollo educativo nacional. Uno y otro tema, tienen que ver directamente con la verificación y determinación de la calidad de la educación y los aprendizajes, en todos y cada uno de los niveles del sistema escolar, una asignatura pendiente en nuestro empobrecido país. En Nicaragua hasta hoy, y con múltiples problemas y deficiencias, solamente a los estudiantes se les ha evaluado y acreditado. En el año 2002, el MECD realizó una prueba nacional a estudiantes de tercer y sexto grado en las Asignaturas de Matemáticas y Español, los resultados fueron deplorables. La evaluación sistemática de los educadores no existe y en la actualidad es uno de los temas del debate educativo nacional.

Aspectos relevantes del Capítulo I, del Título VIII, de la L.G.E relacionados con la Evaluación y Acreditación en el sistema escolar, son los siguientes:

- Se crea el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo Nacional (CNAE), como el único órgano competente del Estado de acreditar a las Instituciones Educativas de Educación Superior tanto públicas como privadas, así como para evaluar el resultado de los procesos educativos desarrollados por el MECD y el INATEC. (Arto. 116).
- Las Instituciones educativas extranjeras y sus filiales están obligadas para su funcionamiento, por las disposiciones, reglamentos y normativas que emanen del CNAE en materia de evaluación y acreditación. (Arto. 117).
- El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación conformará comisiones nacionales de evaluación y acreditación para cada subsistema educativo. (Arto. 118).
- Es legítimo, para todos los efectos de evaluación y acreditación, que dos o más instituciones sumen sus capacidades y posibilidades físicas materiales o académicas. (Arto. 119).
- El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación estará integrado por cinco (5) miembros, quienes serán electos por la Asamblea Nacional. (Arto. 120). La Asamblea Nacional convocará a elección de los miembros del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación en un plazo no mayor de sesenta días (60) posteriores a la entrada en vigencia de la Ley. (Arto. 121).
- Los Candidatos propuestos, deben satisfacer el requisito básico de ser funcionarios de por lo menos 10 años en servicio académico y deberá contar con maestría o doctorado en la materia o en gestión educativa. (Arto. 122). A los miembros electos se les prohíbe: a) Ser socio de entidades educativas privadas, b) ser funcionario de entidad educativa pública o privada. C) Ejercer cargos administrativos en entidades educativas públicas o privadas. Para los efectos del computo del período electo se tomará en referencia el 1 de Enero del año 2007, fecha de instalación plena del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. (Arto. 123).
- Son funciones del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación: 1) Organiza y dirige los aspectos técnicos y organizativos de los procesos de autoevaluación y acreditación. 2) Elaborar su reglamento de funcionamiento. 3) Elaborar y presentar su presupuesto. 4) Rinde informe de su actuación a la Asamblea Nacional anualmente. (Arto. 124).

- El Consejo decidirá en su momento la pertinencia de autorizar agencias acreditantes de distinta naturaleza. Ninguna agencia acreditante funcionará en el país sin autorización del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. (Arto. 125).

Respecto al Capítulo II, en los Artos. 126 y 127 se establece lo siguiente: Sobre las resoluciones de las autoridades educativas, se podrán interponer todos los recursos establecidos en las leyes especiales y subsidiariamente por lo establecido en el procedimiento administrativo común. (Arto. 126). Son instancias destinadas para conocer del recurso administrativo: Los Consejos Escolares y la Dirección General del Ministerio de Educación. Exceptuando la Educación Superior. (Arto. 127).

La creación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, en la Ley General de Educación, ha traído consigo desencuentros, violencia verbal y un conjunto de tensiones extra-académicas relacionadas directamente con la contingencia partidista nacional. El ojo de la tormenta ha sido el Artículo 120, relacionado con la elección y nombramiento de los miembros del CNEA de parte de los diputados de la Asamblea Nacional.

La hipótesis que manejaban los opositores a lo establecido en el artículo referido (o al menos se manejaba antes del 5 de noviembre), es que si la Asamblea Nacional decidía la constitución de la membresía del CNEA, el destino de éste sería el mismo del Consejo Supremo Electoral o de la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos, esto es, que el CNEA se constituiría con miembros de los partidos mayoritarios en la Asamblea Nacional. La pregunta que se deriva de esta posición es la siguiente: ¿Y si no es el Estado el que define cuestiones de este tipo, cuál sería la institución del ámbito privado o civil, el que lo definiría, cuando lo que está en juego en estos tiempos neoliberales es el ámbito de lo público?.

Nuestra posición al respecto, es que los miembros del Consejo fundador del CNEA, sean académicos del campo educativo del más alto nivel posible, que no sólo llenen los requisitos de los artículos 122 y 123, sino que también hayan dado testimonio de ser conocedores plenos de la problemática educativa nacional y fundamentalmente que sean maestros de aula, esto quiere decir, que sean constructores de aprendizajes, pues es en los aprendizajes donde se observa y evalúa la calidad de la educación. Son pocos los que no habiendo participado directa y sistemáticamente en esa delicada tarea, están en capacidad plena de construir indicadores de seguimiento, para los procesos a través de

los cuales se construye la calidad de la educación. Igual que aprender a bailar, para esa actividad, no hay manuales.

24 de diciembre de 2006

### **La resistencia al cambio del modelo educativo**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
I.D.E.U.C.A.

Las reformas educativas se realizan mejorando la calidad, equidad y eficiencia del sistema y del proceso educativo global.

El objetivo está bien definido. Para ello es necesario romper las ataduras del modelo educativo convencional en parte todavía prevalente, pero éste ofrece fuertes resistencias e incluso refuerza alguna de ellas.

Veamos algunos de sus rasgos y examinemos en qué medida están vigentes todavía entre nuestro sistema educativo.

- Reduce educación a escuela, asume que la política educativa se resume en la política escolar, que el sistema educativo formal es: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos) se resuelve dentro de las aulas.
- Tiene una visión eminentemente sectorial de la educación, sin conexión con otros sectores que a la vez determinan y son determinados por lo educativo: salud, nutrición, producción, empleo...
- Carece de una visión del sistema educativo como sistema. Prevalece pues la fragmentación y desarticulación entre niveles (educación inicial, primaria, secundaria, universitaria).
- Está atravesado por una visión dicotómica de la realidad: cantidad/calidad; educación de niños/de adultos; educación básica/superior; lo administrativo/lo pedagógico; contenidos/métodos; formación inicial/capacitación en servicio; oferta/demanda; descentralizado/centralizado.
- Trabaja para el corto plazo, atado a los tiempos de la política más que a los tiempos de la educación, sin visión de futuro y sin una estrategia de cambio planificado y sostenido.
- Vertical y autoritario, centralizado en la toma de decisiones.

- Privilegia la cantidad sobre la calidad, los resultados sobre los procesos, el cuánto se aprende sobre el qué, cómo y para qué se aprende. La educación se mide y valora por el número de años completados, no por lo aprendido efectivamente.
- Disocia lo pedagógico y lo administrativo, privilegia éste último. Al disociar la oferta de la demanda se concentra en la oferta, es decir, en los factores escolares.
- Prioriza la inversión en las cosas (construcciones, materiales, mobiliario) sobre la inversión en las personas (salarios, formación de los recursos humanos del sector educativo, condiciones laborales).
- Se basa en el supuesto de la homogeneidad (todos son ciudadanos, todos son niños, todos son alumnos de tal o cual grado) y por tanto iguales sin reconocer la diversidad, aceptarla y manejarla.
- No diferencia enseñanza de aprendizaje asumiendo que lo que se enseña se aprende y que el no aprendizaje tiene únicamente que ver con el alumno.
- Ve el proceso educativo como transmisión, asimilación y acumulación de información y contenidos provistos por un profesor y un texto escolar, antes que como un proceso de construcción y apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes.
- Está basado en un modelo frontal y trasmisivo de enseñanza, lo que equivale a hablar y aprender a escuchar.
- Ve la participación de los padres de familia y la comunidad de manera unilateral y restringida preferentemente a asuntos económicos.
- Ha mostrado deficiencias en el manejo de la cuestión docente, sin dar el verdadero lugar al maestro como actor fundamental del quehacer educativo y factor clave en la calidad y cambio en la educación, con un papel restringido a la ejecución y sin una participación activa en el diseño y formulación de políticas educativas y pedagógicas.
- Entiende la formulación de políticas como un permanente partir de cero, sin visión retrospectiva, sin recuperar y valorar la experiencia acumulada.

Este listado sonará como extemporáneo a algunos directivos, técnicos y funcionarios de nuestro sistema educativo por cuanto existen señales de haberlos superado o están en proceso activo de superación. No obstante, es oportuno prestar atención a todo el trayecto que se debe, no solo recorrer, sino construir para que la gestión de la educación y el proceso pedagógico respondan a los reclamos inherentes de una educación que avanza por los caminos de la calidad.

Por otra parte un buen número de los puntos señalados permanecen todavía inalterados, enquistados en la trama compleja del quehacer de la educación. La comunidad educativa, los de arriba, los de en medio, los de abajo, es decir todos los que conformamos la comunidad educativa nacional que es toda la ciudadanía tenemos frente a nosotros el reto de construir una educación que sea realmente factor clave y decisivo del desarrollo humano, social, económico, cultural y democrático de la nación. Vale la pena recordar que el país será lo que invertamos en su educación total, escolar, no escolar, formal, no formal, en sus distintos niveles y modalidades.

Algunos de estos rasgos están siendo ya superados en nuestro sistema educativo, otros todavía permanecen de una u otra forma enquistados y resistentes.

Superarlos equivale a dar un paso extraordinario hacia una educación moderna y de calidad, la que todos deseamos y estamos empeñados en construir.

31 de diciembre de 2006

**En la Ley General de Educación Título IX: Disposiciones  
Complementarias, transitorias y finales  
Comentarios No. 18, 31 de diciembre 2006**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

**PRIMERA PARTE**

El Título IX, sobre las Disposiciones Complementarias, Transitorias y Finales es el último de la Ley General de Educación. Está integrado de dos partes, una dedicada a las Disposiciones Complementarias y Transitorias integrada por los artículos 128, 129 y 130, y una segunda parte relacionada con las Disposiciones Finales, compuesta por los artículos 131, 132, 133 y 134.

El contenido de las Disposiciones Complementarias y Transitorias es el siguiente:

Arto. 128 El Ministerio de Educación dará prioridad a la inversión educativa en las zonas de menor desarrollo, rurales, de frontera, urbano-marginales y la

Costa Caribe. Arto 129 El MECD, INATEC e INTECNA impulsarán planes y programas que eliminen las barreras económicas y físicas, para no limitar el acceso de la educación a las personas con capacidades diferentes. Arto 130 El Gobierno de la República garantizará en el presupuesto del año 2007, una partida presupuestaria para el funcionamiento del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación.

El contenido de las Disposiciones Finales es el siguiente:

Arto. 131 La presente Ley es de observancia general, sus disposiciones son de orden público e interés social y no requiere de reglamento. Arto 132 Las instituciones educativas MECD, INATEC, INTECNA, CNU, harán los ajustes necesarios en el año 2006, para aplicar la presente Ley. Arto. 133 La presente Ley deroga aquellas leyes, decretos, disposiciones, normativas y reglamentos que se le opongan. Arto. 134 La presente Ley entrará en vigencia a partir de su publicación en cualquier medio escrito de comunicación social, sin perjuicio de su posterior publicación en La Gaceta, Diario Oficial.

Como es posible observar, las Disposiciones Complementarias, Transitorias y Finales se refieren a diferentes aspectos de la Ley 582.

- a. Las prioridades de la inversión educativa, respecto a la población nicaragüense en situación de pobreza.
- b. La realización de programas para eliminar los obstáculos para las personas con capacidades diferentes.
- c. El presupuesto para el CNEA, en tanto esta institución no cuenta con financiamiento.
- d. El carácter de la Ley 582, en donde se establece que la Ley “no requiere reglamento”
- e. Los órganos rectores del servicio educativo (MECD, INATEC, CNU), deberán hacer los ajustes para la aplicación de la ley.
- f. La Ley 582 deroga todas las normas jurídicas que se le opongan.
- g. Sobre la entrada en vigencia de la Ley.

De todos estos artículos, quizás el más importante es el que se refiere al Arto. 131 en donde se dice que la Ley 582 no requiere reglamento. Este acuerdo hace memoria de la Ley de Participación Educativa, que por no haber previsto esta condición en la Ley, fue reglamentada por el MECD, provocando cambios que a la postre tendrían nefastos resultados en la cotidianeidad de la vida escolar del país. Lo que hizo el Ministerio de Educación en esa oportunidad (2003),

fue establecer el carácter administrativo financiero de la Autonomía Escolar, aspecto que no aparecía así en la Ley referida, radicalizando y profundizando el modelo privatizador de la educación pública nicaragüense.

## SEGUNDA PARTE

Siendo este artículo el último del año 2007, también es el último de la serie dedicada a la Ley General de Educación. En efecto, entre el domingo 27 de agosto y este domingo 31 de diciembre (exceptuando el domingo 5 de noviembre, día de elecciones), en esta columna de El Nuevo Diario e IDEUCA, publiqué 18 comentarios a los nueve Títulos y 134 artículos de la Ley 582, Ley General de Educación, publicada en la Gaceta el día 03 de agosto del 2006.

La idea que primó fue poner en manos de los maestros y de la ciudadanía, la Ley que regulariza y norma la educación nicaragüense como totalidad sistémica, a fin de darle coherencia y armonía, camino a fines y propósitos comunes. También estuvo en nuestro ánimo, emitir nuestra posición crítica sobre diferentes aspectos de la Ley, de cara a su eventual perfeccionamiento en el futuro.

En el transcurso de estos cuatro meses del 2006, ocurrió un hecho tantas veces esperado por quienes defendemos la educación pública gratuita, obligatoria, democrática y participativa en Nicaragua. El Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), el partido de la Revolución Popular Sandinista, el Comandante Daniel Ortega Saavedra, la Alianza Unida, Nicaragua Triunfa y la población empobrecida de nuestro país, ganaron las elecciones del 5 de noviembre, y el autor de estos comentarios, con el apoyo del magisterio andenista, fue designado como Ministro de Educación, Cultura y Deportes.

En este contexto, a partir de ahora dejamos de comentar la Ley General de Educación y pasamos a ser, en el terreno de los hechos y de la práctica social, el primer cumplidor de la misma.

31 de diciembre de 2006

## Propuesta de Política Educativa del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional

Miguel De Castilla Urbina (\*)  
MECD

### I. Más educación... menos adultos analfabetas, menos niños, niñas y jóvenes fuera de la escuela...

Eso significa:

- Más estudiantes entre 3 y 6 años en la educación preescolar;
- Más estudiantes entre 7 y 12 años en la educación primaria;
- Más estudiantes entre 13 y 17 años en la educación secundaria;
- Más estudiantes con capacidades diferentes en todas las educaciones del sistema educativo;
- Más estudiantes adolescentes y jóvenes en la educación profesional y técnica.

Eso significa:

- Elevación de la matrícula.
- Elevación de la cobertura.
- Elevación de la retención.
- Elevación de las tasas de promoción.
- Reducción de las tasas de abandono escolar.

### II. Mejor educación... mejores escuelas, mejores relaciones pedagógicas en las aulas de clases

Eso significa

- Mejor curriculum:
  - Curriculum sistémico, integral, coherente, armónico; curriculum que privilegia al ser antes que al hacer. y que por ende forma al estudiante para su autonomía e independencia personal y social; curriculum que prepara al estudiante para el presente,

(\*) Ministro de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional.

pero también para el futuro, esto es, que el estudiante aprenda a aprender y se prepare para seguir aprendiendo permanentemente el resto de su vida.

- Currículum que a la vez que enseña a prepararse para el mundo del trabajo; forma en valores básicos relacionados con el servicio a los demás, cultura de paz, el respeto y la promoción del medio ambiente, la equidad económica, de géneros, racial, religiosa y cultural.
- Mejores maestros:
  - Formados a nivel universitario; capacitados permanentemente.
  - Mejor reconocidos; mejor pagados; mejor atendidos; mas dignos.
  - Más ampliamente consultados, con mayor participación.
  - Menos empleados y mas dueños.

### III. Otra educación... otra escuela

Una escuela para:

- Rescatar la escuela pública nicaragüense de las manos del mercado.
- Construir un modelo de escuela que se nutre de lo mejor de la tradición nicaragüense de los años sesenta, setenta y ochenta.
- La escuela como lugar de encuentro de la comunidad; como lugar para el aprendizaje significativo y el desarrollo humano equitativo y sostenible;
- Escuela para la libertad, que enseña a pensar, reflexionar, criticar y proponer;
- Escuela que devela los mecanismos de imposición ideológica y los transforma a favor de los intereses y necesidades de las mayorías empobrecidas;

### IV. Todas las educaciones... educación con enfoque sistémico y visión holística e integral

- Articulación:

- De la educación escolar formal con la educación extraescolar, no formal e informal, como lo manda la Ley General de Educación;
- Del Sistema Educativo Nacional con el Sub-sistema Educativo Autonómico Regional como lo manda la Ley General de Educación;
- De la educación escolar formal con la educación para personas con necesidades diferentes;
- De la educación básica y la educación secundaria con la educación superior, especialmente a través de las Comisiones Nacionales de Currículum, de recursos humanos para la educación y de evaluación y acreditación;
- De la alfabetización y la Educación Básica de Adultos con el Programa de Alfabetización de la Asociación Carlos Fonseca Amador, el Yo sí puedo leer y escribir y Yo sí puedo seguir.
- De la educación secundaria con la educación técnica, tanto respecto a la formación como a la capacitación.
- De los Programas de Estudio para la formación de docentes de las Escuelas Normales con los Programas de estudio de las Facultades de Educación de la UNAN Managua y la UNAN León.
- De la educación urbana con la educación rural.
- De la educación pública con la educación privada.

14 enero de 2007

### ¿La hora de la Educación Técnica...?

Juan B. Arrien, Ph.D.

Con frecuencia constatamos la diferencia entre lo que se dice y hace, entre el discurso y la realidad.

Recopilando opiniones y criterios de gobiernos, fuentes multilaterales de financiamiento, organismos internacionales, empresarios, etc. la conclusión es obvia: La educación técnica es clave para el desarrollo de un país, sobre todo, cuando éste se encuentra en un lento proceso del desarrollo queriendo dejar atrás para siempre la etapa del subdesarrollo.



La educación técnica como tantas cosas en la vida de las sociedades y de los gobiernos ha pasado por altibajos, subidas y bajadas en la atención y recursos respecto a las políticas y programas educativos de la nación.

Planteamientos provenientes de círculos interesados por la educación técnica nos conducen a esta pregunta ¿y ahora qué?. Un cambio de gobierno con predicciones y manifestaciones a su favor, puede augurar una nueva respuesta.

Se sigue afirmando, de manera general, que la educación técnica y la formación profesional, en sus niveles de técnico básico y técnico medio, así como la capacitación técnico profesional, mantienen el rango de alta prioridad para el desarrollo de nuestro país, y de manera particular, en el nuevo chance de distintas formas de despegue económico que se presentan actualmente.

¿Habrá coherencia entre la pretensión, la necesidad y la realidad?

Nicaragua, lo mismo que la mayoría de los países, no es una excepción en los altibajos que han acompañado a la educación técnica y a la formación profesional.

Hagamos un breve recuento general: nació como una modalidad educativa destinada a los sectores de bajos ingresos: carreras cortas, formación para ocupaciones puntuales, incorporación rápida al mercado de trabajo. De paso fue también una vía para limitar su acceso a la educación superior y una salida fácil para la masa cada vez más numerosa de egresados de la educación primaria que produjo el período de la extraordinaria expansión educativa en países cercanos al nuestro a partir de la Alianza para el Progreso y el Mercado Común Centroamericano de los años cincuentas y sesentas... etc.

Mimada e hija predilecta durante ese tiempo de los organismos internacionales, la educación técnica fue adoptada por los gobiernos como la pieza clave del desarrollo económico y social, adquiriendo en varios países una altísima prioridad y montos considerables de inversión.

No obstante la brecha entre lo previsto y lo logrado ha sido bastante grande.

Muchos de los egresados no estaban trabajando, apenas una tercera parte desempeñaba la ocupación para la cual fue formada. El desarrollo los

requería, pero su ritmo o su orientación fueron incapaces de aprovecharlos porque la educación técnica quedó rezagada respecto a los cambios socio-políticos, económicos, tecnológicos y empresariales que se daban de manera acelerada e indetenible.

Por otra parte los altos costos en infraestructura, equipamiento y mantenimiento fueron frenando el ímpetu con que se abrió paso la educación técnica en el consorcio de las modalidades para preparar el capital humano del desarrollo.

En términos pedagógicos la formación recibida ha resultado, en muchos casos, débil, poco relevante, demasiado centrada en el empleo y en una ocupación específica producto de una orientación más de instrucción, sacrificando con ello elementos fundamentales de la formación general, de la creación de capacidades y competencias en armonía con el desarrollo del recurso humano como persona portadora de derechos, de iniciativas creadoras y de responsabilidades compartidas.

Existen fallos de otra índole que se han evidenciado en varios países: la falta del apoyo institucional, la lenta asimilación de los esquemas pedagógicos de la educación general a la educación técnica, el bajo prestigio social de esta última, el desplazamiento de ocupaciones laborales propias de este nivel por parte de profesionales egresados de las Universidades, la falta de articulación efectiva con los otros subsistemas educativos así como con las necesidades y demandas cambiantes de los sectores productivos y de servicios, etc.

Nacida pues en un ambiente general de optimismo en el que se hablaba de crecimiento, desarrollo y modernidad, la educación técnica creció, pero hoy necesita de una inyección de innovación, de prioridad efectiva, de ubicación correcta en su relación con el desarrollo de las personas y del país.

De todo ello se deducen varias conclusiones:

- a) La educación técnica y la formación profesional siguen siendo claves para el desarrollo de países como el nuestro, sobre todo en la circunstancia político-económica actual, muy favorable.
- b) La educación técnica y la formación profesional deben recibir un fuerte impulso renovador y de recursos, superando el ritmo de los últimos años, por parte del gobierno, de las organizaciones de la Sociedad Civil que se mueven en este campo y del engranaje empresarial creado para el

crecimiento y desarrollo del país con miras a elevar el nivel de vida y el bienestar de toda la población. Todo ello de conformidad con los cambios socio-económicos, tecnológicos y del campo productivo-empresarial que están afectando profundamente la vida nacional.

- c) La educación técnica y la formación profesional son componentes fundamentales para realizar la reforma educativa integral que requiere nuestra educación nacional y de manera particular para la renovación e identidad propia de nuestra educación media.

¿No habrá llegado la hora de la educación técnica en nuestro sistema educativo?  
No aprovechar la educación hoy es negar el desarrollo del mañana.

16 de marzo de 2007

## El Currículo de Educación, de todos, con todos y para todos

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

La palabra Currículo posee diversos significados, uno de ellos atañe al ámbito educativo. Quizás la característica más específica de la Educación Formal con relación a la Educación no Formal y la Informal, es que la primera organiza sus intencionalidades de la educación en la estructura y sistematicidad de un Currículo en el que se plasman las finalidades y objetivos de la educación, y las experiencias de aprendizaje de los educandos.

Las políticas educativas y cualquier reforma educativa privilegia, por encima de todo, al currículum, en cuanto es el que posibilita llevar al centro educativo, hasta los educandos, los objetivos, contenidos y valores previamente definidos. Lo cierto es que, siendo el Currículo *el corazón que moviliza la educación* y el desarrollo del país, los gobiernos siempre se han mostrado muy celosos de custodiar y dirigir las políticas curriculares, por cuanto es a través de éstas que logran permear, desde la organización y cobertura que muestra la escuela, sus agendas políticas en el plano cultural, científico e ideológico. Quizás es por ello que, por lo general, son las administraciones políticas que se suceden en el país, las que imponen en el Currículo sus visiones del mundo, de la sociedad, de la cultura y de los valores que se pretenden dominantes y generales. Ello explica el motivo por el que, determinados contenidos de aprendizaje históricos,

culturales, económicos, filosóficos e ideológicos sean seleccionados a priori, bajo el supuesto de ser los que el país quiere y necesita.

Las teorías curriculares son diversas, como diversos son las concepciones y prácticas que se desprenden sobre el Currículo. Es obvio que cada enfoque curricular posee una concepción de currículo diferente. Siendo así, desde un *Enfoque Académista*, el mayor interés de la administración se centra en garantizar conocimientos de las disciplinas del saber, sin importar la relevancia y utilidad que puedan tener para aplicarlos en el desarrollo del país. Para un *Enfoque Tecnológico*, lo importante será que el Currículo tenga un carácter científico y formal, centrando su interés en poner en acción metodologías y técnicas precisas para alcanzar el éxito del aprendizaje, ocultando el sentido filosófico que debe dar sentido a la educación y los valores que ella procura transmitir. Desde un enfoque *Reflexivo Crítico*, el interés centra el Currículum en los intereses de toda la ciudadanía sin invisibilizar a ningún sector, a la vez que proporciona herramientas que faciliten a educadores y educandos descubrir y erradicar cualquier forma de poder, exclusión y “cosificación” de las personas. Dando un paso más, el *Enfoque Reflexivo-Crítico de Transformación Social*, además de cumplir con lo anterior, orienta la acción educativa, no sólo a la transformación de las personas, sino que también a la transformación de la sociedad.

Desde los dos primeros enfoques es obvio que ninguna administración política se atrevería a poner el Currículum en manos de la sociedad y sus instituciones y organizaciones; pero sí lo hará aquella que lo entiende desde una visión reflexiva-crítica y de transformación social. Las administraciones que poseen una perspectiva curricular académica y tecnológica, impiden la participación social o, en todo caso, la restringen a aquellos sectores que avalan su ideología, limitándose a confiar en un equipo de especialistas que deciden por todos los sectores sociales qué contenidos culturales y científicos seleccionar y desde qué enfoque se enseñarán, y qué contenidos se ocultarán y omitirán.

El MINED, en estos últimos días, ha saltado la cresta de la ola atravesando la frontera de lo que la teoría curricular establece, poniendo en manos de toda la sociedad, sin distinguos, los programas curriculares. Se trata de una *Intervención Curricular* de los nuevos programas elaborados en los últimos años; con plena libertad y a partir de una guía metodológica, las organizaciones, instituciones, asociaciones, sindicatos, iglesias y la sociedad en general podrán revisar críticamente los contenidos, indicar los no pertinentes y apuntar los

que ausentes. La informática posibilita que, cada organización o institución reciba un juego completo de CD, con toda la información curricular, para que realicen la intervención directa que quede registrada electrónicamente. A posteriori, un equipo especializado tendrá la enorme responsabilidad de integrar y sistematizar todos los aportes, de manera que el currículo represente, de la manera más auténtica, el sentir de la sociedad, de aquellas organizaciones y sectores cuya cultura y demandas educativas fueron negadas. Es esta la manera más auténtica de expresar la pertinencia.

Este proceso encierra un sentido democrático de sentido profundo y su éxito dependerá de la responsabilidad y seriedad con que cada sector asuma este reto. También recaerá en el respeto que tanga el equipo técnico hacia estos aportes, su calidad técnica y ética, como también del acompañamiento que el MINED dé a los sectores, ayudándoles a comprender la importancia de esta tarea, orientándoles en el plano metodológico a realizarla con la calidad debida. De sus resultados se desprenderán nuevas responsabilidades: elaborar textos nacionales apropiados, ajustar los currículos de formación del profesorado, incorporar metodología de enseñanza apropiada, etc. *Es de esta forma que la educación llega a ser de todos, con todos y para todos*, respondiendo a las expectativas, intereses y necesidades de la sociedad entera y del país. Es la oportunidad que tenemos para que la educación se oriente en el marco de las políticas de desarrollo, que el sector rural tenga el currículo que tanto añora, que los sectores excluidos y silenciados tomen la palabra. Es la hora del país entero y de su educación. Qué bueno que toda Nicaragua se ponga en estado de educación.

14 de mayo de 2007

### ¿Es inteligente nuestro Sistema Educativo?

Rafael Lucio Gil Ph. D.

En los tiempos que corren, quizás el distintivo más relevante de las instituciones inteligentes es que aprenden continuamente. Para lograrlo, mantienen una actitud reflexiva, autocrítica y autorreguladora en todo momento. Más allá de la *subcultura de sobrevaloración* y ausencia de sentido crítico que suele presidir las instituciones públicas, cuyos dirigentes se esmeran más en defender sus cargos que en poner éstos al servicio público, esta actitud inteligente conlleva un compromiso profundo de autenticidad y coherencia con el país y la sociedad.

Es, precisamente, esta manera de enfrentar las reformas y transformaciones institucionales, lo que constituye la principal fortaleza institucional. En tanto el subsistema educativo básico y medio desarrolla su capacidad e inteligencia, desde una visión crítica y autorreguladora, fácilmente logra extraer **lecciones aprendidas** que ayudarán a superar vacíos y a no repetir errores tan costosos para el país. Mencionemos algunas de estas lecciones:

- *La introducción y copia de modelos empresariales en el ámbito educativo reducen a ésta a una pieza clave del mercado:* Son muchos los ejemplos que podrían anotarse a este respecto; baste decir que el modelo de Autonomía Escolar, centrado en todo momento en su interés eminentemente administrativista, acabó por desviar el centro de atención a intereses que nada tienen que ver con mejorar la calidad de los aprendizajes. En tanto el Estado llegó a desresponsabilizarse del financiamiento a la educación, exigió a los padres de familia compartir sus gastos, lo que eliminó la posibilidad de cumplir con el derecho a la educación y convirtió a ésta en objeto de compra-venta.
- *La implantación de decisiones de gran interés social, pero sin apoyo legal ni legitimidad social, deviene con el tiempo en profunda crisis :* La política educativa de 1990, la transformación curricular de Educación Primaria en 1993, la implantación de la Autonomía Escolar en 1993, la Descentralización Territorial o Municipalización Educativa emprendida a partir del 2004 son algunos ejemplos de decisiones desconocidas o rechazadas por la sociedad, cuyos resultados no guardan relación alguna con las promesas en que se apoyaron. Sus pírrricos resultados han hecho crisis.
- *Las promesas de mejoras salariales para el magisterio a partir de la implantación de “cuotas voluntarias” y diversas formas de aporte de los padres de familia, desviaron la atención de la labor sustantiva hacia otros intereses:* Muchos maestros y maestras se sintieron atraídos por la Autonomía Escolar que les prometió mejorar su salario, cambiando su rol pedagógico y ético, por un rol de recaudadores de cuotas, mandatados por los Consejos Directivos de los Centros. Esta pérdida de perspectiva ética y pedagógica, demanda una reflexión profunda que ayude a retomar las riendas auténticas de la profesión docente.
- *Cuando los objetivos de los sindicatos del sector responden a intereses de partidos políticos, los maestros sienten frustrados sus intereses y reivindicaciones profesionales:* La creación de sindicadores y la división provocada entre éstos los

primeros años de la década de los 90' por la dirigencia del Ministerio de Educación, se ha constituido en el principal obstaculizador para que el sector alcance el estatus y apoyo profesional requeridos. Unido a ello, si se revisa la política educativa dirigida al sector a partir del 90, puede apreciarse que la formación y desarrollo del personal docente ha constituido el eslabón más débil del aparato escolar.

- *En la medida que el marco legal de la educación ha sido presa de intereses partidarios en la Asamblea Nacional o no ha sido ampliamente consultado a la sociedad, no contribuye a fortalecer la educación:* La Ley de Carrera Docente y la Ley de Participación Educativa fueron aprobadas sin mediar ninguna consulta a la sociedad. Ambas han terminado empequeñeciendo el sentido amplio que ha de tener la educación. La Ley General de Educación, ampliamente consultada, sufrió en la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional muchos cambios en respuesta a intereses particulares, por lo que, si bien constituye un gran paso, no es precisamente el que el país requiere.
- *Los procesos de amplia consulta social apuestan a cambios profundos en la educación, pero suelen quedar asfixiados al no constituirse en políticas de Estado:* El Plan Nacional de Educación 2001-2011 nunca fue asumido por el Gobierno como política de Estado; el Foro Nacional de Educación 2006-2015 ha quedado inconcluso esperando el apoyo decidido del Gobierno Central.
- *Los cambios estratégicos del sector educación requieren no sólo decisiones oficiales firmes y valientes, sino desarrollar procesos que generen condiciones propicias para su comprensión y asunción:* Nunca los cambios profundos han tenido éxito por imposiciones; su sostenibilidad radica, precisamente, en lograr el tratamiento adecuado a su naturaleza cultural y política, lo que demanda procesos de amplia participación, debate y concertación.
- *El lugar clave que los maestros y maestras tienen en las transformaciones educativas requiere que la autoridad institucional sepa conectar con sus visiones y alentar su autoestima y confianza en los procesos de cambio:* Todo cambio, si no se hace con los maestros, no tiene futuro. Acercarse a ellos para escuchar, con profundo respeto, sus necesidades básicas, sueños y experiencias para contagiarles de confianza y entusiasmo, es un postulado necesario para implantar una educación con futuro. Esto es aún más perentorio, si se toman en cuenta el rescoldo y las heridas que ha dejado la reciente huelga.

- *Siempre que el maltrato preside las relaciones humanas al interior del sistema educativo, se abren nuevas heridas y puertas a la desconfianza y falta de transparencia, transformando al propio sistema educativo en el peor ejemplo para ejercer la labor educativa de la niñez y la adolescencia.*

25 de mayo de 2007

## La Sociedad Civil se une al quehacer educativo nacional

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Recientemente, 22-24 de mayo, se realizó en Managua el “**Encuentro Centroamericano de Articulación y Concertación Sociedad Civil-Estado en apoyo a la educación de calidad para todos**”.

La actualidad del tema central, el nivel de los representantes, la calidad de las conferencias y profundidad de los análisis y discusiones de los participantes, ayudaron grandemente a valorar y a ahondar en una serie de **planteamientos conceptuales y prácticos** que nos ubican en **nuevos escenarios** respecto a la educación de calidad para todos desde la necesaria interacción de las instancias claves para hacerla efectiva, el Mercado (el sistema económico), la Sociedad Civil (la esfera pública y el mundo de la vida) y el Estado (el sistema político), según Habermas.

Cada una de ellas tiene su propio espacio en el devenir de los países, pero en cada una de ellas se desatan fuerzas que buscan nuevas ubicaciones y relaciones que garanticen su papel en la dinámica de un cambio acelerado, político y social.

- El predominio del sistema centrado en el crecimiento económico está dejando grandes disparidades y exclusiones en amplios grupos de población a la par que presenta reconocidos indicadores macroeconómicos.

A golpes de severas críticas al modelo y de evidentes fracasos sociales éste parece abrirse poco a poco a los severos reclamos de la Sociedad Civil y de los propios Estados.

- El Estado, responsable y al servicio del bienestar ciudadano, pero debilitado por las exigencias del sistema económico mundial y por la acción difusa con frecuencia negativa de los partidos políticos que lo sustentan según el modelo de democracia en crisis, está retomando su papel esencial e insustituible haciendo más evidente que el Estado es cada vez más necesario y que debe ser cada vez más fuerte como Estado, en beneficio de la ciudadanía y del desarrollo equitativo de cada pueblo.
- La Sociedad Civil, esta enorme constelación plural y diversa, espacio de las asociaciones de la comunicación y de intervenciones importantes, define su razón de ser desde el mundo de la vida, de la gente y sus derechos, frente a los intentos de invasión y sometimiento de los sistemas económico y político. Aunque difícilmente pueda ser fuente exitosa de cambio o renovación substantivos de esos sistemas, cada día se sitúa en las entrañas mismas de la dinámica social alterando imposiciones que afectan negativamente el bienestar de la población.

Curiosamente cada vez circulan con mayor cercanía y en búsqueda de nuevas relaciones, el sistema económico, la sociedad civil y el sistema político, lo que sin duda alguna tendrá efectos positivos para la educación como derecho y como inversión.

Sin querer sublimar el papel de la Sociedad Civil en esta favorable coyuntura y aceptando diversos y sutiles elementos que la debilitan por su diversidad e intereses aunque coincidan, al menos propositivamente en el bienestar de la gente, es importante fortalecer su naturaleza y aprovechar su capacidad orgánica, para desde ella conformar alianzas innovadoras con el sistema político así como alianzas de fuerza contra el sistema económico cuando éste aleje a la gente de sus derechos humanos fundamentales. Una forma práctica de hacerlo pasa necesariamente por activar, purificar e incentivar la participación ciudadana.

La participación ciudadana, cuya veta más rica recorre la Sociedad Civil, constituye, o debe constituir un elemento importante del sistema político renovado en el que es factible pensar la articulación y concertación Sociedad Civil-Estado, en este caso, a favor de la educación de calidad para todos.

Considero que el trabajo más importante de los organismos más conscientes de la Sociedad Civil es lograr que la educación sea un bien público y estratégico para toda la ciudadanía, que la educación supere el rol de ser catalogado

meramente como un servicio y pase a ser una verdadera y estratégica inversión en capital humano, social y económico.

En el contexto del Encuentro Centroamericano antes referido y en la dinámica de las presentes reflexiones, conviene destacar la decisión previamente tomada por el Ministerio de Educación de **entregar a la Sociedad Civil** para su conocimiento, análisis e intervención, el curriculum, en cuanto a sus contenidos y alcance, de la educación preescolar, primaria y secundaria. Se trata de **una medida innovadora e inédita** de gran trascendencia para fundamentar un Proyecto Educativo realmente Nicaragüense y sentar las bases iniciales para llegar a hacer realidad un Contrato Educativo Nacional conformado por el Estado, la Sociedad Civil y el Sistema Económico.

Nuevas esperanzas se abren a nuestra educación.

01 de junio de 2007

### **El largo y corto plazo de la Educación, una articulación necesaria**

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
IDEUCA

Si lo estratégico mira al futuro, lo cotidiano asegura lo inmediato. Mientras lo primero lanza una mirada de largo aliento, lo segundo requiere una mirada a lo inmediato. La Educación del país ha de contemplar esta doble mirada, si quiere construir con solidez su futuro. Por una parte, urge de una visión transformadora que le ayude a cambiar su enfoque y contenidos; por otra, construye esta prospectiva innovadora, poniendo en acción, cada día, su misión, con pasos seguros y decididos.

En estos pocos meses la educación está construyendo un sueño: *el derecho a una educación pertinente y de calidad para todos y todas*. Tal sueño ha supuesto decisiones valientes, dolorosas y contradicciones no siempre bien resueltas entre los actores involucrados. Mientras para muchos maestros y maestras lo importante era satisfacer lo inmediato mejorando sus condiciones profesionales, para otros actores lo esencial estaba en no perder de vista el horizonte de una educación transformada. Al correr del tiempo, mientras algunos nubarrones se van despejando, el horizonte educativo está más a

la vista. El MINED está empeñado en construir un escenario educativo diferente. Para hacer realidad las políticas educativas, ha puesto en acción *cinco estrategias dinamizadoras de orden superior*, con la intención de construir de forma compartida, una plataforma de actuación para el sistema educativo que haga posibles tales políticas..

Mientras este sueño se construye con el aporte de *Comisiones Nacionales* que ya han entrado en juego, es necesario que el MINED logre activar lo cotidiano, para que lo estratégico se haga posible; es preciso conjugar el diseño de una nueva educación, con las urgentes demandas de los centros educativos, el sector rural y las regiones autónomas. Tras la promulgación de políticas educativas, que aún demandan de mayor participación, enriquecimiento y validación, el MINED ha activado estas grandes estrategias, que tendrán vida y sentido, en tanto conformen, entre sí, un sistema en el que, como vasos comunicantes, cada una se comunique y retroalimente a las demás. Requieren articularse para superar desenfoces y lógicas contrapuestas. Lo peor sería que, por dedicar los mejores esfuerzos a esta empresa, lo cotidiano, la vida de los centros educativos continuara sin la atención debida, las expectativas de maestros y directores quedaran insatisfechas y confusas, los cambios en las Delegaciones fueran motivados por razones políticas y no de competencia, los recursos requeridos por los centros para la actividad educativa no llegaran, la educación perdería la batalla, se estaría soñando el futuro sin resolver el presente.

La *Comisión de Planificación Estratégica*, integrada por cerca de 30 personas, concerta la visión y misión estratégica del MINED con los Objetivos y Metas correspondientes; pero para que sus resultados tengan sentido, es preciso que su propuesta sea compartida por docentes, dirigentes y Delegados, por cuanto es en el nivel local en el que dicha planificación encuentra concreción. Desde la *Política de Alfabetización* se expresa voluntad política práctica de derrotar el analfabetismo, como base imprescindible para avizorar el desarrollo; semejante empresa, sin embargo, fracasaría, si a la par no se controla y elimina la principal fuentes del analfabetismo: el abandono y baja promoción escolar. También es preciso pensar que ésta no debe agotarse en sí misma, sino que ha de posibilitar la continuidad de la Educación Básica y la Habilitación Técnico-Laboral.

La *Intervención del Currículum* por la sociedad civil y las instituciones supone una apertura valiente y democrática para que Nicaragua cuente con Currículos pertinentes que se entrelacen eficazmente con las políticas públicas.

Tal intervención exige acompañar esta compleja tarea de manera que la metodología elaborada se contextualice y aproxime a los actores sociales. Este afán perdería su sentido si, a la par, los centros educativos no se sienten acuerpados para mejorar la calidad educativa; los maestros no cuentan con programas, textos y materiales de apoyo para la enseñanza, y si las Delegaciones no cuentan con los asesores pedagógicos suficientes(han sido reducidos al 50%) para acompañar técnicamente el desempeño docente. La cobertura escolar, en el marco de la equidad, pide que condiciones escolares físicas y ambientales saludables y propicias para aprender, oportunidades educativas que respondan a las necesidades de los educandos y del país; las heridas y divisiones del magisterio, producto de la reciente huelga, necesitan sanar y la confianza en el futuro requiere ser recobrada.

La *Comisión del Sistema Nacional de Formación y Capacitación de los Recursos Humanos del Sistema Educativo*, que reúne a cerca de 30 representantes, apuesta a ordenar, coordinar, articular y dar sentido a la formación y capacitación docente como sistema. Por primera vez se pretende que la profesión docente tenga prioridad para posibilitar la mejora de la calidad. Esta apuesta, por su parte, exige que se siga avanzando en la formación y capacitación sin espera, armonizándola con la política educativa. Por su parte, la *Comisión de Gestión Educativa*, integrada por representantes diversos, pretende aprovechar las lecciones aprendidas de la experiencia, para construir un modelo autóctono basado en la equidad, la participación, la eficiencia y la calidad de la educación. Avanzar en esta dirección, frente a la confusión existente a partir de la abolición de la Autonomía Escolar, exige aclarar a los actores educativos que los espacios de participación deben continuar.

08 de junio de 2007

### **El Consejo Nacional de Educación y el Foro Nacional de Educación: Una esperanza de articulación para el Sistema Educativo**

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

El nudo crítico más severo de nuestro sistema educativo es, precisamente, que no exista tal sistema. Sus partes, mal llamadas subsistemas, no están articuladas a lo interno y se desconocen, compiten y hasta se culpabilizan

entre sí. Como consecuencia, cada parte funciona como feudo, impidiendo su encapsulamiento que el currículum se organice como un continuum. De esta forma, las brechas, vacíos y contradicciones existentes entre ellos, afectan severamente la equidad, pertinencia, eficiencia y calidad de la educación. Desde esta lógica, los infantes del Preescolar al ingresar a Primaria, los adolescentes de Primaria al ingresar a Secundaria, los bachilleres al ingresar a la Educación Superior, los jóvenes que culminan su Educación Técnica y desean avanzar en sus estudios, tienen ante sí obstáculos insalvables para avanzar en su educación, al tener ante sí retos muy difíciles de lograr.

El Consejo Nacional de Educación, creado por Decreto del Ejecutivo en los años 90 con la finalidad de constituirse en el órgano articulador y coordinador del sistema educativo, prácticamente no llegó a funcionar con regularidad, quedando a merced de las tensiones y enemistades políticas existentes entre el Vicepresidente de la República, que lo presidía, y algunos Dirigentes integrantes del mismo. Como consecuencia, prácticamente sus acuerdos fueron inefectivos. Sólo los grandes esfuerzos realizados por el Dr. Juan B. Arrien, como su Secretario Técnico, lo mantuvieron con vida.

La Ley General de Educación, aprobada en el 2006, a propuesta del Foro Nacional de Educación, incorporó la conformación del Consejo Nacional de Educación, determinando las instancias representadas en su Directiva y Asamblea. De esta manera se pretende que, su funcionamiento, trascienda las eventualidades e intereses políticos del gobierno, y aporte respuesta efectivas a los problemas educativos más sentidos.

La Directiva del Consejo, integrada por los máximos representantes del MINED, el INATEC, el CNU, las Universidades Privadas, la Comisión de Educación y Cultura de la Asamblea Nacional, los profesores universitarios, los sindicatos de maestros del nivel medio, la Empresa Privada y otros, después de casi un año de ser aprobada la Ley General de Educación, se ha reunido recientemente el 31 de Mayo. Es de esperar que las exigencias que impone la Ley General de Educación al respecto, la voluntad de los máximos representantes que la integran y el interés que tenga en la educación del nuevo Gobierno, obliguen a que el CNE cumpla con las funciones establecidas. Es desde esta instancia que cabe iniciar un proceso de articulación del sistema educativo, emprendido desde el 2005 por el Foro Nacional de Educación (FNE), en tanto, a la vez que cada subsistema elabora sus propias políticas educativas, el CNE las coordina y armoniza entre sí y con las políticas del resto de sectores, logrando así interactuar las partes como un todo educativo.

A su vez, el CNE apoya, impulsa y da coherencia al sistema educativo en su conjunto, fortaleciendo a cada subsistema y al sistema en su totalidad.

Esta armonización, para hacerse realidad, requiere de estas dos condiciones: Por un lado, transformar la cultura de fragmentación y descalificación existente en cada institución y subsistema educativo, cultivada a lo largo de muchos años, por una cultura de comunicación, apoyo y solidaridad hacia el resto de subsistemas, capaz de abrirse a una visión intersectorial con mirada de país; por otra parte, ha de superar la visión de una educación estrecha, y avanzar hacia la perspectiva de una educación como derecho fundamental, amplia, flexible, de todos y para todos. Hacer esto posible requiere impulsar dos niveles de articulación: *La interna al subsistema, en tanto éste logre articular las partes que lo integran; y la externa al subsistema, conectándolo con el resto de subsistemas, para conformar el continuum educativo.*

El Foro Nacional de Educación (FNE), iniciado en el 2005, avanzó durante casi dos años, concertando una propuesta sistematizada de Objetivos y Estrategias comunes, y formulando una amplia propuesta de mociones para mejorar el Anteproyecto de Ley General de Educación. En ella se proponía la conformación del Consejo Nacional de Educación (CNE) y seis Comisiones Técnicas Nacionales, bajo la dirección de este CNE, en calidad de instrumentos articuladores del sistema educativo (Comisiones Técnicas Nacionales: Recursos Humanos, Financiamiento, Currículum, Evaluación y Acreditación, Gestión Educativa, Legislación). Estas, aunque fueron formadas en la administración anterior, requieren ser reorganizadas e instaladas en esta nueva etapa. Cada una de ellas debe estar integrada por personal técnico especializado de los cinco subsistemas educativos aprobados por la Ley General de Educación, y tiene la misión de concretar las intencionalidades políticas generales acordadas en el FNE, en diseños técnicos efectivos, bajo la dirección del CNE. Este Foro, después de haber interrumpido su trabajo desde mediados del 2006, debería reemprender sus propósitos, y desarrollar el V Foro o Asamblea de sus 11 Mesas de Trabajo, en el que se logren discutir y aprobar los Planes de Trabajo de las seis Comisiones.

La agenda pendiente inmediata del CNE, una vez integrado plenamente en su Directiva y Asamblea, es dinamizar el FNE y reinstalar estas seis Comisiones, como brazos extendidos para establecer fuertes nexos articuladores entre las acciones de los cinco subsistemas. Ojalá que los nubarrones que han amenazado al CNE hasta el punto de hacerlo inoperante por varios años,

sean superados en la nueva administración, una vez que los intereses políticos partidarios se sometan a los intereses de la educación y del país.

22 de junio de 2007

## **V. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**



## **Autonomía Escolar y Calidad de la Educación: Un eslabón perdido**

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
IDEUCA

Los últimos acontecimientos de la educación rectoreada por el MECD sobre el manejo de recursos nos ubica ante una triste realidad, que aunque era bien sabida y sugerida por resultados de investigaciones desde hace más de una década, hasta ahora, con buen tino, está siendo enfrentada por el Sr. Ministro de Educación Licdo Miguel Ángel García, con el concurso de sectores del MECD y la colaboración crítica de ANDEN.

El Foro Nacional de Educación, en camino hacia el logro de acuerdos concertados, ofrece un escenario propicio para sincerarnos con el país y su educación, y para que todas las instituciones educativas examinen, también, su quehacer. Desde este escenario, el interés de autoridades del MECD para descubrir la madeja de irregularidades existentes, seguramente se traducirá en nuevo impulso educativo y ejemplo para el país.

Es de alabar este gran esfuerzo de dar pasos firmes en la búsqueda de mayor equidad y eficiencia de la educación pública. Ello pone de relieve la urgencia de establecer un marco jurídico y normativo efectivos para la distribución, transferencia, administración y control institucional y social de los fondos públicos destinados a educación. Pero es bueno observar que, la visión que se tiene de esta problemática escrutada, posee otras aristas que es necesario desentrañar.

La Autonomía Escolar, impulsada por el MECD a partir de 1993, con procedimientos de poca legitimidad y sin respaldo de una Ley y Reglamento específicos que facilitaran, orientaran y normaran los procesos de autonomía, impulsó un proyecto con promesas de mayor equidad, eficiencia y calidad que, al correr del tiempo, ha generado efectos secundarios convertidos en auténticos obstaculizadores de tales promesas.

En este contexto, la nueva Administración del MECD impulsa desde el 2004 una política de Descentralización Municipal con 21 Alcaldías que han aceptado firmar compromisos dirigidos a fortalecer la toma de decisiones, desde el nivel local, para mejorar la equidad, calidad, pertinencia y eficiencia

de la educación. Esta nueva iniciativa, sin embargo, ha heredado, en su seno, los efectos de la Autonomía Escolar(1993). Esta, en la práctica, ha desarrollado una cultura organizacional que merece atención esmerada de esta Administración, por lo que es preciso examinar a fondo un conjunto de aspectos que están afectando, de forma negativa, la calidad de la educación y, de manera indirecta, la eficiencia del proceso educativo.

Al respecto, si bien la sociedad muestra gran sensibilidad hacia datos de corrupción o mal uso de fondos públicos, tal sensibilidad aún no se manifiesta ante la *urgencia de realizar un examen riguroso de los factores que corroen la calidad* de la educación en los centros educativos. Por razones obvias sólo nos referiremos a tres rasgos que, a nuestro juicio, merecen ser, también, indagados con el mismo interés. Veamos:

- a) *Una de las promesas que más sedujo a los centros educativos - a sus maestros - para sumarse a la Autonomía Escolar(a partir de 1993) fue, sin duda, la del "bono complementario" al salario, que recibirían como producto de las "cuotas voluntarias" de los padres y madres de familia. Sobre esta base, muchos centros "comprometieron" al profesorado como "garantes", en las aulas, del pago de aranceles, so pretexto de perder el derecho prometido. De esta manera, al correr de los años, el profesorado se ha visto implicado en tareas administrativas inadecuadas que no forman parte de sus funciones, desviándose, de esta forma, de su tarea pedagógica y educativa, e introduciendo en su actuar antivalores e intereses contradictorios que han devaluado su compromiso educativo y desvirtuán su profesión. Por supuesto que, las deudas generadas como consecuencia, con respecto a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y con los valores y principios éticos, son muchas.*
- b) *El establecimiento de una "fórmula matemática", por parte de especialistas extranjeros, que pretendería "medir" la eficiencia de los centros educativos, para sobre la base de sus resultados, transferirles los fondos proporcionales, ha sido otra fuente de efectos secundarios no deseados de funestas consecuencias. De manera muy simple, directores y directoras de centros, a sabiendas de técnicos y delegados, decidieron "defenderse" introduciendo dualidades en la información estadística, de manera tal que, consideraron "clave para la supervivencia de los centros" no informar debidamente sobre la matrícula inicial y real, los abandonos y reprobados; y todo para no ver menguada su transferencia presupuestaria. Tal medida eficientista, ha venido mintiendo al país y debilitado la calidad de su educación.*

- c) *Ante la urgencia de directores y directoras de continuar captando los fondos previstos desde el nivel central, la información estadística relativa a los resultados académicos, ha sufrido, al parecer, notables desfiguraciones. Sobran testimonios de profesores(as) que reciben presiones de sus superiores para modificar resultados de evaluaciones de sus alumnos (especialmente en quinto año) o, en el mejor de los casos, para exigir que realicen nuevos exámenes sobre la base de guías de estudio que son simple réplica de las preguntas del examen. Sobran los casos en que, a sabiendas de la dirección, profesores inescrupulosos negocian clases particulares para aprobar a los alumnos. Ante esto, el profesorado ha sucumbido sin capacidad de resistir, gestándose, más bien, una cultura del facilismo expresada en contenidos superficialmente enseñados y vertidos en evaluaciones centradas en reproducir contenidos. De esta forma, se ha devaluado el sentido de la evaluación, debilitado y desvirtuado el proceso de enseñanza, y promovido aprendizajes irrelevantes.*

Uno de los frutos que se desprende de este estado de cosas queda reflejado en los resultados frustrantes de las pruebas de admisión de las universidades públicas. Otra muestra son los resultados de la última evaluación muestral realizada por el MECD(2002) en las asignaturas de Español y Matemáticas en Tercero y Sexto Grados, en los que, la gran mayoría(entre 60% y 88%) de alumnos(as), sólo mostró *un nivel elemental de desempeño*.

Ojalá que esta revisión a fondo de los factores que debilitan la calidad, llegue también a ser asumida, con valentía, por todos los niveles educativos. Los procesos de Autoevaluación y Acreditación, que han de abarcar a todo el aparato educativo, deberán contribuir a superar los problemas de calidad de la educación del país. Urge definir el marco legal y normativo de la Descentralización Municipal, y fortalecer sus mecanismos de buen gobierno y transparencia de los procesos de transferencia de decisiones y recursos al nivel municipal. Al interior de la Descentralización Municipal urge repensar y transformar la herencia y cultura implantada por la Autonomía Escolar. Ello sólo será posible si desde las Alcaldías se fomenta amplia diversa participación.

5 de junio 2005

## Gestión de la Educación Nacional: En la perspectiva de equidad y calidad

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

La visión de la *gestión de la educación* está evolucionando lentamente en respuesta a las demandas históricas que ha vivido el país. La gestión de la educación, a pesar de los esfuerzos que se realizan para transformarla, aún posee un carácter formal, empeñada en lograr el diseño y aplicación de planes, políticas, estructuras, mecanismos, formas de organización y captación/distribución de recursos, desde una perspectiva centralista y de poder, en la que el rol de los sujetos que participan en la acción educativa se trastoca en un rol pasivo que los convierte en simples objetos o instrumentos.

Algunos autores críticos atribuirían a este paradigma de gestión la “*cosificación*” de los actores educativos. Desde esta perspectiva, con relativa frecuencia se identifican *procesos de gestión educativa donde los fines se convierten en medios y éstos se erigen en fines*. En consecuencia, se desvirtúa y pierden sentido la equidad y calidad educativas, transformando procesos técnico-pedagógicos humanos, en procesos formales que desnaturalizan la esencia de la actividad educativa. Como consecuencia, se amplía el “índice de desperdicio educativo”

Por supuesto que tal perspectiva, hartó común en el país, vista desde la teoría de sistemas, es heredada de los subsistemas social, político, cultural y económico que conviven en el país, a la vez que a lo interno del aparato educativo encuentran nichos especializados en su reproducción. Este contexto, contrario a la aspiración de este nuevo siglo de construir auténticas *ciudades educativas* empeñadas en incrementar y canalizar el *capital social y educativo*, más bien se contrapone a una gestión educativa de *rostro humano*, restringiendo la equidad, la calidad y la eficiencia de la educación.

En este mismo sentido, muchos de los cambios que se dan en la gestión de distintas expresiones educativas, movidos por el afán de “*estar al día con la moda*”, incorporan el *discurso* de una gestión moderna, pero sin cambiar un ápice la *cultura organizacional* de las personas y el clima psicosocial institucional empapado de antivalores, creencias y concepciones contradictorias que, finalmente, movilizan la *praxis* de los gestores de la educación. Estos rasgos,

si bien están fuertemente asentados y resisten a los cambios prácticos, tienen un carácter dinámico y evolutivo, aunque muy lento.

Apuntemos algunos rasgos de esta paradoja y que se manifiestan en los distintos estratos y modalidades del aparato educativo:

- *La gestión del diseño, aplicación y evaluación de políticas educativas* aún se encuentra marcada por un carácter centralista, inconsulto y poco participativo. De esta manera se debilita el principio de equidad, por cuanto tales políticas no se corresponden necesariamente con las expectativas de los sectores demandantes. De forma parecida, su poca legitimidad y coherencia impiden que sean sostenibles y eficaces, obstruyéndose, así, la posibilidad de que contribuyan a mejorar la calidad de la educación. En suma, se abona a la falta de eficiencia y al consiguiente desperdicio de recursos.
- *Cuando las instituciones educativas gestionan transformaciones curriculares* de niveles educativos, carreras técnicas y universitarias, acaba por responderse más a intereses de centros educativos, universidades, dirigentes, técnicos y profesores, sacrificando, en última instancia, las demandas de competencias que requieren los educandos, las instituciones y empresas empleadoras. Siendo así, por una parte se debilita la oferta educativa al ser poco pertinente y equitativa con las necesidades de los educandos y del país, a la vez que se obstaculiza la posibilidad del logro de calidad en la enseñanza y el aprendizaje. Ello redundará en incrementar el desperdicio educativo.
- *Con frecuencia las transformaciones curriculares se limitan a gestionar el diseño de perfiles, planes de estudio y programas*, olvidando gestionar, de forma adecuada, su aplicación. Siendo así, los documentos curriculares acaban mediatizados por concepciones y metodologías atrasadas que no han cambiado en la mente de dirigentes, técnicos y profesorado. En conclusión, la gestión curricular se vuelve contradictoria respecto a los atributos publicitados de la nueva oferta educativa, lo que corroe una justa y equitativa distribución de la oferta educativa, y desestima una gestión de calidad de los aprendizajes, sumando méritos a la ineficiencia y pérdida de recursos educativos.
- *Pareciera un lugar común gestionar reformas educativas y cambios curriculares sin dimensionar y asegurar los recursos y equipamiento* requeridos y la preparación pertinente del personal directivo, técnico y pedagógico. Así se traiciona

la posibilidad de concretar las demandas sociales y se imposibilita lograr la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Al final, no se logran los objetivos pretendidos, con la consecuente pérdida de recursos.

- *La gestión de evaluaciones y autoevaluaciones de los niveles educativos primario, medio, técnico y superior*, aunque poco desarrollados aún, evidencia brechas de equidad y calidad en sectores educativos que disponen de menos recursos y medios educativos. Ante los resultados, pocas instituciones gestionan planes de mejoramiento efectivo, con políticas audaces de *discriminación positiva* que apoyen con prioridad a los sectores que muestran mayores brechas de equidad y calidad. En consecuencia, los recursos que financian estos procesos se desperdician.
- *La descentralización territorial de la Educación se convierte en la forma de gestión educativa* que transfiere responsabilidades, decisiones y recursos dirigidos a potenciar capacidades y desarrollar la educación desde lo local. En la práctica la gestión educativa desde los municipios parece convertirse en un proceso de desconcentración o recentralización, en tanto se reproducen en las alcaldías estilos de gestión tradicionales y centralistas. Siendo así, la poca participación de los actores en este proceso, imposibilita acciones educativas ajustadas a promover equidad, pertinencia y calidad, disminuyendo la eficiencia e incrementándose el desperdicio de recursos utilizados.
- *Mientras la educación y sus procesos de gestión requieren organizarse y articularse de forma sistémica como vasos comunicantes*, de manera que se conforme un *continuum educativo nacional*, nuestra realidad educativa semeja un archipiélago de islotes incomunicados. Esto imposibilita una gestión educativa de procesos, que actúe como eje transversal del *continuum educativo* sin brechas, flexible, con los recursos equitativamente distribuidos, el apoyo administrativo requerido y con pasarelas comunicativas que faciliten trayectos educativos a los educandos. La realidad actual impide procesos que articulen la equidad y calidad, sumando mayor desperdicio.

El Foro Nacional de Educación representa la oportunidad para concertar un modelo de *gestión educativa de rostro humano*, articulada en función de la equidad, la calidad y el ahorro de recursos, que reduzca gradualmente el *índice de desperdicio educativo*.

12 de junio de 2005

## Lecciones conocidas pero no aprendidas

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

La UNESCO está dando a conocer el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el mundo 2005 con el título “**el imperativo de la calidad**”.

En el PREFACIO, el Director General de la UNESCO Koichiro Matsuura, inserta una serie de **ideas fuerza** relacionadas con la Educación Para Todos en la perspectiva de la calidad, las cuales constituyen el espacio dinámico por donde debe moverse la actividad educativa en los distintos países del mundo.

Me voy a permitir entresacar, comentar y ubicar algunas de esas ideas fuerza en nuestra realidad educativa en marcha.

- Tratar de lograr la EPT es un desafío y empresa transcendentales puesto que se trata de garantizar a niños, jóvenes y adultos la construcción de conocimientos y competencias prácticas imprescindibles para mejorar su vida y desempeñar el papel activo que les corresponde en la construcción de sociedades más pacíficas y justas. La educación se realiza en las personas y desde ellas llega a la sociedad. Existe pues un proceso e interacción de cambio conectados en la dimensión personal y social. No se da la una sin la otra. Para ello toda la población debe ser educada. Estamos lejos de este logro. Nos lo dicen nuestros datos estadísticos y la realidad visible a lo largo y ancho del país.
- La enseñanza primaria y secundaria son las depositarias de la esperanza de que todos los estudiantes adquieran los conocimientos, competencias prácticas y valores imprescindibles para conducirse con ciudadanos responsables.

La educación primaria y secundaria son pues la base sólida de la convivencia ciudadana y de la cohesión social. De ahí la necesidad de universalizar la educación primaria y de ampliarla a la educación secundaria, como plataforma para insertarse activamente en la vida social. Para fundamentar el desarrollo se requiere alcanzar al menos, un

promedio de unos 10 a 12 años de escolaridad. En nuestro país apenas el 50% concluye la educación primaria de seis años.

- La calidad está presente siempre que nos referimos a la educación con su enorme campo de acción e impacto.

La calidad debe ser sinónimo de una verdadera educación, le da su sentido y alcance plenos. Sobre ella existen numerosas controversias pero también bases sólidas de entendimiento. En la mayoría de ellas se plantean dos objetivos principales: El primero estriba en el desarrollo cognitivo (en su amplia dimensión) de los educandos; y el segundo en hacer hincapié en que la educación estimule su desarrollo creativo y afectivo para que puedan adquirir valores y actitudes que les permita ser personas y ciudadanos responsables. El Individuo y la sociedad están entrelazados en el proceso educativo en razón de la calidad. En esta relación la educación de calidad debe preparar la calidad de la sociedad. Pero en la situación actual del país pareciera que la calidad de la sociedad debería ser condición para una educación de calidad. De ahí que resulte ahora tan difícil construir una educación de calidad. La sociedad en su conjunto ayuda muy poco.

- La calidad ha de pasar por la prueba de la equidad ya que un sistema educativo que excluye o discrimina a un grupo específico no cumple su misión, a lo sumo será una calidad socialmente espúrea. En Nicaragua la equidad educativa es un presupuesto indispensable de la calidad. Aunque conceptualmente se pueden distinguir, en la práctica conforman un todo inseparable, se necesitan la una de la otra. No es posible equidad sin calidad, ni calidad sin equidad.
- El ritmo de disminución de niños y niñas sin escolarizar es demasiado lento para lograr su universalización de aquí al 2015. En Nicaragua las proyecciones más optimistas nos aproximan al 90%. Tenemos que reconocer que fuera de los pueblos desarrollados, no hay país en el mundo que haya logrado alcanzar ninguno de los cuatro objetivos esenciales y mensurables de Dakar (Senegal) 2000: Enseñanza Primaria universal, paridad entre los sexos, alfabetización y calidad. Quizás Nicaragua sea una excepción por cuanto parece haber logrado la paridad entre los sexos en el sistema educativo, no así en la dinámica de la sociedad.

Se nota, en general, un desbalance entre el incremento cuantitativo y el desarrollo cualitativo en los sistemas educativos. Cantidad sin calidad o calidad concentrada en determinados grupos privilegiados está lejos del espíritu y compromiso de Dakar.

- La mejora de la calidad del aprendizaje mediante políticas integradoras y holísticas constituye una prioridad indispensable para la mayoría del los países del mundo. La calidad es un factor fundamental de la educación pues determina no sólo cuánto aprenden los niños y niñas, y si aprenden bien, sino también en qué medida su aprendizaje se plasma efectivamente en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo. El aula es apenas el primer espacio donde empieza a moverse la calidad, pues esta se debe integrar y completar en la vida personal, en la familia, en la comunidad y en la sociedad. También la calidad es un **continuum a lo largo de toda la vida** según los pilares del Informe “La Educación Encierra un Tesoro”, “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”.

A este respecto se destacan las necesidades de incrementar el número de maestros, perfeccionar su formación inicial y permanente y mejorar sus condiciones sociales, laborales y salariales; renovar la pedagogía y crear contextos de aprendizaje más favorables teniendo como actor clave al educando; mejorar y adecuar los libros de textos en razón de currículos pertinentes y ponerlos al alcance de todos.

La calidad de los aprendizajes relevantes exige contar con la calidad de los otros elementos que la hacen posible, como por ejemplo la calidad de la gestión educativa, etc.

- Toda inversión en educación debe evaluarse en función de dos parámetros: su utilidad para ampliar el acceso a la educación y su eficacia para mejorar el aprendizaje de todos sin excepción: niños, jóvenes y adultos. Es decir, hacer viable “la educación para todos y éxito de todos en la educación”. En términos de inversión el acceso a la educación es esencial pero sin la permanencia y promoción debidas, el costo del desperdicio limita considerablemente la eficacia de la inversión.

Estas ideas fuerza expuestas por el Director General de la UNESCO en el prefacio del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos 2005

y traducidas desde y para nuestro contexto educativo reafirman lecciones conocidas, pero aún no aprendidas, esfuerzos realizados pero todavía algo lejos de alcanzar sus objetivos educativos.

26 de junio de 2005

### **La Equidad condición necesaria para alcanzar la Calidad de la Educación**

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
IDEUCA

La educación del país presenta dos nudos críticos de grandes dimensiones: la equidad y la calidad. El Plan Nacional de Educación hizo eco de ambas urgencias y el Foro Nacional de Educación organizó dos mesas de trabajo y, con mucha razón, ha ubicado a ambas como ejes que atraviesan cualquier propuesta del futuro educativo del país.

La equidad, como aspiración primigenia del derecho que todo ciudadano tiene a recibir la educación que necesita, *se articula indisolublemente con la calidad* a la que aspira la educación, en tanto como vasos comunicantes, la equidad es condición necesaria aunque no suficiente para el logro de la calidad, y ésta, a su vez, trasvasa proporcionando a la equidad la razón de ser del derecho a la educación, en tanto se ha de concretar en aprendizajes pertinentes y relevantes para las personas. Por tanto, *la equidad y la calidad se necesitan mutuamente, y ninguna de ellas puede darse sin la otra en un sentido de totalidad*; lo contrario sería hablar de una equidad o una calidad espúreas.

Los datos del comportamiento de la cobertura educativa nos ofrecen uno de los rasgos más visibles y cuantitativos de la inequidad del aparato educativo, que actúa como obstaculizador de la calidad de la educación. A su vez, el *índice de desperdicio educativo* se relaciona, de forma directa, con la falta de equidad; así, la eficiencia en el nivel urbano ronda un 80%, en el nivel rural un 50% y en los sectores más pobres hasta un 40%, lo que hace pensar que, mientras en el sector urbano el desperdicio está próximo al 20%, en el sector rural es del 50%, y en los más pobres es aproximadamente de un 60%.

Si la equidad de la educación se refiere, también y sobre todo, al derecho a la educación que tienen la niñez, los jóvenes y adultos del país y a alcanzar

las condiciones justas, por medio de una oferta de programas educativos que responda a sus necesidades y características, sin distinción de raza, condición social o económica, cultura, lengua, ubicación geográfica, ideología o religión, *la equidad se convierte en un desafío urgente* y en una aspiración prioritaria para el país, sin lo cual se imposibilita alcanzar la calidad de la educación.

La equidad en la educación, por tanto, se debe materializar en ámbitos que se complementan entre sí. De esta manera, un primer esfuerzo que le corresponde realizar a las instituciones educativas del país en su subsistema formal, no formal e informal, es *acercar la oferta educativa a la demanda*, salir al encuentro de la niñez, de los jóvenes y adultos, de la familia, las empresas, las instituciones y organizaciones sociales, económicas y productivas, con el afán de identificar qué tipos de programas y experiencias educativas necesita la población, cuáles son las características que han de tener tales programas, cuáles las competencias y capacidades que se requieren desarrollar y de qué manera los mismos se oferten en respuesta a las demandas y no de los caprichos de la oferta.

En esta búsqueda de autenticidad y justicia educativa, y en el marco de una educación democrática, comprometida e identificada con el desarrollo de capacidades que las mayorías pobres del país requieren para salir de la pobreza, quienes dirigen la política educativa tienen la principal responsabilidad de captar a la población en edad escolar, ofertando programas y modalidades educativas adecuadas, flexibles y útiles, que trasciendan las demandas del mercado, y se adecuen principalmente a las demandas de las personas y del país que queremos.

Las desventajas educativas de amplios sectores sociales saltan a la vista. Veamos solo algunos ejemplos que se advierten en los tres niveles educativos:

- Las propuestas curriculares, aún suelen responder más a criterios o supuestos institucionales que a las características y requerimientos de la demanda. Así, las mayorías pobres y sectores en riesgo suelen ingresar a programas pensados para sujetos que viven en condiciones normales. De aquí se desprende el abandono escolar y el desperdicio educativo.
- Las demandas de programas educativos del sector rural contrastan con contenidos curriculares oficiales que no conectan con los requerimientos de los padres de familia y las instituciones que dirigen el desarrollo local.

- Miles de adolescentes han ingresado a trabajar en las maquilas abandonando la escuela, mientras el aparato educativo no se apresta a desarrollar alternativas educativas para estos sectores.
- Mientras miles de niños y jóvenes demandan una oferta educativa técnica, ésta es tan pobre que ni siquiera está incluida en el presupuesto nacional.
- Al distribuir recursos cognoscitivos a los centros educativos del país, los beneficiarios suelen ser los centros más cercanos a la capital y cabeceras departamentales, mientras que no llegan en la medida requerida a los sectores más pobres, alejados e inaccesible.
- Los insumos educativos, textos, material didáctico, bibliotecas, centros de recursos suelen llegar, por lo general, a los centros urbanos o semiurbanos.
- Las oportunidades de formación y capacitación para el profesorado se ubican en la capital y algunas cabeceras departamentales. Los maestros del sector rural, a pesar de la mayor complejidad que encierra su papel, son los que menos se benefician de las capacitaciones y cursos de formación ubicados.
- Los resultados de las evaluaciones nacionales muestran profundas desventajas en el aprendizaje en niños y niñas más pobres y de sectores más alejados; en contraste, la política educativa no reacciona proporcionando mayores y mejores recursos que les ayuden a superar los bajos resultados.
- Cuando las universidades públicas aplican pruebas de ingreso, a todos los aspirantes provenientes de todas las regiones se les aplica la prueba, asumiendo que todos han contado con profesores preparados y los recursos suficientes. Mientras algunas universidades proporcionan oportunidades de preparación previa para quienes no han contado con las condiciones adecuadas, la mayoría aplican las pruebas, ampliando de esta manera las brechas de equidad.
- Al distribuir los recursos financieros en el aparato educativo, aún no se toman en cuenta criterios de equidad.

Cualquier esfuerzo que el aparato educativo se proponga para superar las brechas de equidad, está condicionado por un contexto socioeconómico profundamente inequitativo. El Foro Nacional de Educación tiene ante sí el principal nudo crítico de la educación. ¡Un reto que no puede superarse sin invertir la lógica presupuestaria actual y logrando participación social amplia en su educación.

26 de junio de 2005

## Algunos factores de éxito para mejorar la calidad de la educación nacional

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

En la última década resalta el gran interés que muestran los países para mejorar la calidad de su educación. En la educación de nuestro país compiten varios *nudos críticos* convergiendo todos ellos, en definitiva, en el problema central de la baja calidad de la educación. Tal interés es de alabar, en tanto el Estado, las instituciones públicas y privadas y la sociedad civil están preocupados por el tema, condición básica para que también comiencen a ocuparse por la búsqueda de soluciones.

Estas soluciones se dificultan, en la medida que, tanto el concepto de calidad de la educación se ha complejizado cada vez más y sobre el mismo se dan diversos enfoques, como las exigencias que se le plantean a la educación son cada vez mayores, a lo que se añade que el país aún no ha logrado consensuar cuáles son los *factores de éxito* que apuestan al mejoramiento de la calidad de su educación.

Al hablar de la calidad de la educación, el centro de atención no puede ser otro que *los aprendizajes* que logran obtener los educandos. La diversidad de investigaciones que realizan los países y las que se vienen realizando en Nicaragua son coincidentes en que, un factor fundamental de éxito, reside en el tipo de *relación que se establece en las aulas entre los(as) maestros(as) y los(as) educandos(as)*. Este factor, a su vez, se ve afectado positiva o negativamente por otros factores dependientes, tales como: los *recursos materiales y didácticos disponibles, el reconocimiento docente, los objetivos y contenidos de estudio y los métodos de enseñanza*.

La complejidad que supone el proceso de aprendizaje, desde los aportes que brindan a la educación las ciencias cognitivas, ha cuestionado fuertemente una visión utilitarista sustentada en el pensamiento económico tradicional, que traslada el proceso de producción de una fábrica al proceso de producción de aprendizajes en el aula. Desde esta noción, maestros(as) y alumnos(as) transformarían un conjunto de insumos en productos. Esta perspectiva aún suele ser reflejada por dirigentes y funcionarios de la educación procedentes del ámbito empresarial. Al respecto, la comunidad científica que debate

el conocimiento de las ciencias de la educación, no ha encontrado en la evaluación de esta perspectiva, resultados convincentes que aporten a la calidad educativa. A este respecto, la Evaluación de la Educación para Todos (UNESCO, 2004) muestra que, los países más desarrollados que han aportado los recursos necesarios para mejorar la educación, a menudo no han logrado mejorar la calidad de la misma. De manera parecida, muchos países de la OCDE no han mejorado sus puntuaciones en la evaluación internacional de los aprendizajes, aún cuando el gasto real por alumno(a) se ha incrementado considerablemente.

En países como el nuestro, sin embargo, la correlación positiva entre resultados de aprendizaje y recursos económicos parece ser más evidente. Ello, posiblemente, muestra que en el proceso de aprendizaje actúan, de forma concomitante, otros factores determinantes. Así por ejemplo, resultados empíricos demuestran que la calidad de los resultados del aprendizaje mejoran notablemente en la medida que *maestros(as) y alumnos(as) disponen de libros de texto y otros materiales didácticos*. El factor determinante de la calidad de los aprendizajes se concreta, en tanto *maestros(as) y alumnos(as) interactúan en un clima psicosocial apropiado*, dinamizando capacidades a partir de la realización de actividades de aprendizaje didácticamente diseñadas y creativamente compartidas en el aula.

Investigaciones recientes sobre la “*eficacia de las escuelas de primaria*” han puesto de manifiesto que, los centros educativos más exitosos en cuanto a la calidad del aprendizaje, son los que poseen características como éstas: *una dirección con liderazgo, un entorno estructurado de la escuela y las aulas, docentes que se centran en los objetivos básicos de aprendizaje y muestran tener expectativas elevadas en el potencial de aprendizaje de sus alumnos(as), realización de evaluaciones sistemáticas y retroalimentación constante a sus alumnos(as) con respecto a sus resultados*. Estas características pueden resumirse en el *nivel de calidad del docente*, la que se expresa en los siguientes factores exitosos: *El dominio que tengan de la disciplina que enseñan, la manera como aprovechan el tiempo en la escuela, su aptitud para expresarse oralmente y por escrito, las esperanzas que ponen en sus alumnos(as), y su propia pasión por aprender y formarse constantemente*.

De lo anterior también puede deducirse que al examinar estrategias de mejoramiento de la calidad educativa, es importante optar por *enfoques pedagógicos estructurados* que aportan una *estructuración ordenada de las tareas de aprendizaje, objetivos claros de aprendizaje, iniciación progresiva a los materiales de estudio, explicaciones y orientaciones claras, control periódico de la comprensión, fondo de tiempo*

*que se da a los(as) alumnos(as) para poner en práctica las competencias, participación de los padres y madres de familia, realización completa de las actividades de aprendizaje, evaluaciones periódicas sobre su aprendizaje y devolución de resultados.*

Estos factores que aportan a la calidad han de llevarnos a repensar un programa ambicioso de *reforma educativa bien articulada*. De hecho, los países que muestran haber mejorado sensiblemente la calidad de su educación, son precisamente aquellos que han tomado decisiones efectivas para hacer realidad estos factores asociados, a la vez que presentan un denominador común: *la importancia fundamental que conceden a la calidad de la profesión docente en varios planos; el énfasis que se da a la formación, a la par de el apoyo didáctico, las normas de contratación y la remuneración que reciban con respecto a otros grupos profesionales*. A este respecto, los países más exitosos que han aplicado estas políticas, lo han hecho de forma sostenida trascendiendo los diversos gobiernos que se han sucedido.

Finalmente, es importante que el país, desde el Foro Nacional de Educación logre definir y concrete políticas efectivas para mejorar el aprendizaje. Algunos criterios de éxito podrían ser los siguientes:

- Adoptar métodos de enseñanza que retomen las mejores experiencias e innovaciones docentes y adaptar los métodos nuevos a los contextos reales.
- Invertir en los docentes con más y mejor formación inicial y permanente adaptadas a sus contextos reales de trabajo.
- Invertir en una política nacional de edición de libros de texto y materiales didácticos.
- Descentralización la educación de manera que los centros emprendan iniciativas innovadoras para mejorar la calidad con participación interna y comunitaria.
- Reconocimiento efectivo de la diversidad y existencia de necesidades educativas especiales.

10 de julio de 2005



## Educación: tres cambios significativos

Juan B. Arrien  
IDEUCA

En la actualidad la educación se ha convertido en el nuevo capital de un pueblo y por consiguiente en el factor decisivo de su desarrollo.

Esta ubicación privilegiada de la educación en el mundo moderno, ha supuesto cambios substanciales en la concepción y desarrollo de la propia educación.

Tres parecen ser los momentos claves de estos cambios y por consiguiente de la valoración indiscutible que se le otorga actualmente a la educación.

**Primer cambio**, de la preeminencia de la enseñanza a la preeminencia del aprendizaje.

**Segundo cambio**, del incremento cuantitativo en el acceso, al imperativo de la calidad.

**Tercer cambio**, la integración de la equidad y calidad de la educación en un todo inseparable que conjuga de manera holística todos los factores que intervienen en los procesos, resultados e impacto de los aprendizajes.

1. Durante mucho tiempo, incluso el moderno, la educación se movió según la dinámica de la enseñanza. La metáfora de la arcilla significando al estudiante como materia inerte que recibía su forma por la acción del maestro, o la denominada educación bancaria, con el destino de llenar un recipiente vacío, ejemplificaron sugestivamente la influencia de las diversas teorías conductistas.

En la segunda mitad del siglo pasado se abren camino con fuerza extraordinaria las teorías humanistas, constructivistas y críticas que superando a varios de sus impulsores se convierten en patrimonio pedagógico a través de confirmaciones mundiales.

“Educación y enseñanza están subordinadas al aprendizaje” (Faure “aprender a ser”, 1972); “satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje” según la visión ampliada de la educación básica (Jomtien, 1990); “aprender

a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors “La Educación Encierra un Tesoro”); “resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables” (Dakar, 2000).

De esta forma suena perfectamente lógico “el estudiante es el artífice de sus propios aprendizajes en interacción permanente con sus maestros (as), compañeros y su entorno” (Plan Nacional de Educación 2001-2015). El proceso educativo desemboca en los aprendizajes y son estos, en sus variadas manifestaciones, los que determinan el potencial de la educación a través del ser humano.

2. El derecho a la educación fue durante décadas interpretado desde el acceso a los sistemas educativos. La educación, además de un derecho, es un bien al que todos deben acceder, de ahí que las políticas públicas para superar tanta exclusión, acentúaran y apostaran a crear oportunidades educativas para las grandes mayorías dando como resultado la masificación de la educación.

Ya la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) proclamó que “la enseñanza elemental debía ser obligatoria y gratuita”, objetivo que se ha reiterado en tratados y conferencias internacionales. Sin embargo muchos de estos instrumentos se centran, sobre todo, en los aspectos cuantitativos. Recientemente en la Declaración de las Metas del Milenio de las Naciones Unidas se proclamó el compromiso de lograr la educación primaria universal para el año 2015, omitiéndose toda referencia a la calidad.

Esta aparece explícita en el objetivo segundo del Marco de Acción de Dakar 2000, cuando se refiere “al acceso a una enseñanza primaria, gratuita y obligatoria de **buena calidad**”. Así como el proceso educativo desemboca en los aprendizajes, estos adquieren su valor y relevancia en tanto sean de calidad. El potencial de la educación está precisamente en los procesos y resultados de los aprendizajes de calidad, lo que implica garantizar el desarrollo cognitivo (en el más amplio sentido) de los educandos y estimular su desarrollo creativo y afectivo para que adquieran valores y actitudes que les permita ser ciudadanos responsables.

3. La razón o ser intrínseco de la educación apunta a la educación para todos reclamando equidad y al éxito de todos en su proceso educativo reclamando calidad. Si bien conceptualmente se distinguen ambos

términos, en la realidad resultan inseparables. Ninguno de los dos se logra plenamente sin el otro. Ambos se necesitan mutuamente.

De ahí que en la actualidad las políticas y decisiones educativas mundiales intentan con todos los medios posibles conjugar, reunir e integrar en los procesos educativos todos aquellos factores que confluyen conjuntamente en la equidad y calidad de la educación, factores tales como los propios educandos, el contexto socioeconómico nacional, los recursos humanos y materiales, el proceso de enseñanza aprendizaje, los resultados y beneficios de la educación... etc. Centrándose en estos aspectos así como en su interacción es posible conformar una estrategia para alcanzar la equidad y calidad educativa. Veamos:

- Tan sólo la universalización de la educación primaria exige maestros más numerosos, mejor formados y con condiciones sociales, laborales y salariales acordes con su misión y su incidencia en el desarrollo de la sociedad.
- El tiempo efectivo, organizado y destinado al proceso enseñanza-aprendizaje es un elemento clave. Las 850 a 1000 horas anuales establecidas en muchos países deben ser asumidas como tiempo cualitativo que se traduzca en aprendizajes, valores y actitudes relevantes.
- El dominio de la lectura, la escritura, el cálculo y el contexto juegan un papel determinante para dominar las demás materias. La lectura es el área absolutamente prioritaria en el proceso educativo permanente.
- En cuanto a la pedagogía muchos especialistas se han decidido por combinar la enseñanza estructurada (Plan de Estudios), con la práctica orientada y el aprendizaje autónomo, lo que exigirá un clima de aprendizaje apropiado, iniciativas propias del centro educativo y un activo liderazgo de la dirección y procesos intermedios.
- Los materiales de aprendizaje influyen considerablemente en la interacción de maestros y estudiantes. A veces la carencia de materiales educativos se debe a ineficiencia, negligencia e incluso corrupción en la distribución de los mismos.

- La enseñanza inicial en la primera lengua del educando adquiere una gran importancia, mejora los resultados del aprendizaje y posteriormente reduce las tasas de repetición y abandono escolares.
- Todos estos factores confluyen en un lugar y tiempo determinados: Es el centro educativo con sus instalaciones y facilidades adecuadas. Todo lo anterior puede venir al traste si las escuelas no cuentan, por ejemplo, con agua potable, servicios higiénicos, espacio de recreación... etc.
- Por fin todo ello nos conduce a la capacidad real y de gestión de los recursos económicos, factor este realmente problemático en muchos países como el nuestro.

La educación es sin duda el potencial indispensable de un pueblo y consiguientemente el factor decisivo de su desarrollo, pero a cada pueblo corresponde activar ese potencial.

Nicaragua es y será lo que es y será su educación.

31 de julio de 2005

### **Educación de Calidad ¿para quién y para qué? Mirando a los niños y niñas**

Juan B. Arrien  
IDEUCA

No son uniformes las opiniones de los especialistas respecto a la calidad de la educación puesto que se trata de un concepto relativo, no absoluto.

No obstante, hay tres principios que tienden a ser ampliamente compartidos: Necesidad de una mayor **equidad** en el acceso, procesos y resultados; necesidad de una mayor **pertinencia** de los aprendizajes y la necesidad de respetar y hacer efectivos los **derechos** de cada persona.

Estos principios representan además **objetivos sociales** más generales a los que la educación debe responder, principios que están íntimamente conectados y entrelazados. Ninguno se completa sin los otros. Entenderlos

en su unidad significa penetrar en su particularidad. Los tres se encuentran en los grandes objetivos sociales de la educación.

De ahí que de todos esos principios el de los derechos es sin duda el más importante e incluyente, sobre todo, cuando la calidad de la educación se visualiza desde la perspectiva del niño y la niña.

Como se sabe el derecho a la educación es patrimonio de cada persona, niño, joven adulto. La educación para todos y la educación a lo largo de toda la vida, paradigmas modernos de ese derecho, incluyen un alcance de globalidad. Sin embargo, el derecho pleno a la educación con equidad, calidad y pertinencia adquiere un sentido más apremiante cuando miramos a la persona en el embrión de sí misma, en las primeras etapas de su desarrollo, en el período que define hábitos, actitudes, valores, intelectuales y éticos que constituyen la base de la personalidad individual y social de la persona. Estamos en la perspectiva de los niños y niñas.

La convención sobre los derechos del niño proporciona con claridad ésta perspectiva.

Ella reafirma compromisos firmes y detallados relacionados con los grandes objetivos de la educación que a su vez tienen una fuerte incidencia en la equidad, calidad y pertinencia de esta.

Según el artículo 29 de la Convención sobre los derechos del niño su educación deberá estar concebida, organizada y encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto a sus padres, a su propia identidad cultural, a su idioma y sus valores, a los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Como se puede observar el art. 29 ubica a la educación del niño y niña en una perspectiva global de calidad.

Otros instrumentos jurídicos internacionales por ejemplo, el Pacto Internacional de derechos civiles y políticos y el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales; las plataformas internacionales de acción (Jomtien, 1990, Dakar, 2000) sustentando la educación primaria universal con calidad; nuestra Constitución Política “los nicaragüenses tienen derecho a la educación y a la cultura (art. 58). “La enseñanza primaria es gratuita y obligatoria” (art. 121), el Plan Nacional de Educación 2001-2015 “acceso de una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad hasta el sexto grado, **reafirman con fuerza e insistencia el principio de equidad en la educación**, el que exige acabar con las exclusiones; superar las diferencias educativas y pedagógica y mejorar las condiciones del aprendizaje y del desarrollo pleno de los educandos particularmente de los niños y niñas.

Todos conocemos el número de niños y niñas ausentes del sistema educativo, las grandes diferencias en los procesos pedagógicos y las limitadas condiciones para el aprendizaje y el proceso de desarrollo de muchos educandos que asisten a la mayoría de nuestros centros educativos.

A los imperativos de la **equidad** y de la **calidad** se une el de la **pertinencia** en la dinámica de un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el niño y niña como lo afirma la Convención (art. 29). Esto pone de relieve la importancia del currículum y en él el de los planes de estudio que deben estar orientados y adecuados a satisfacer las necesidades y prioridades de los alumnos, sus familias y sus comunidades en tanto el proceso educativo tiene estrecha relación con la realidad sociocultural de los educandos, sus aspiraciones, el desarrollo del país y el bienestar de toda la población.

La calidad de la educación, inseparable de la equidad y de la pertinencia, adquiere una importancia suprema en la perspectiva del niño y la niña y en el proceso de su desarrollo.

En esta perspectiva de la niñez se comprende mejor la respuesta a la pregunta inicial: calidad de la educación ¿para quién y para qué?.

4 de septiembre de 2005

## La Calidad de la Educación, un concepto en permanente evolución

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

Es cada día más frecuente en nuestro país referirse a una *educación de calidad*, aunque, en general, tal referencia suele tener un carácter confuso, por lo que más bien parece responder a una moda en el discurso educativo.

Una confesión muy sincera de la Evaluación de Educación para Todos (Jomtien, 1990; Dakar, 2000) es considerar que los enfoques cuantitativos de la calidad han predominado, en contradicción con el hecho de ser la Calidad un concepto esencialmente cualitativo. Ese énfasis ha llevado a nuestro país, por influencia de organismos internacionales, a reducir la Calidad a simples elementos de tipo cuantitativo.

La concepción de Calidad en la UNESCO ha sufrido una evolución digna de mencionarse. Así, en el Informe “Aprender a Ser, la Educación del Futuro” elaborado en 1972 por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación presidido por Edgard Faure, se destacaba la importancia de “*recrear el objeto y el contenido de la educación teniendo en cuenta a la vez las nuevas características de la sociedad y las nuevas características de la democracia*”, destacando así mismo, la importancia del “*aprendizaje a lo largo de la vida*” y la “*pertinencia*”.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996) indicó que la “*educación a lo largo de toda la vida*” debe descansar en cuatro pilares básicos: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Este concepto de educación aporta una visión integrada del aprendizaje, y por consiguiente, de lo que constituye la calidad de la educación.

El consenso internacional al respecto destaca que, el *desarrollo cognitivo* suele ser objetivo importante de los sistemas educativos, constituyéndose en uno de sus principales indicadores de calidad; y aunque se pueda medir al interior de nuestro país e incluso en comparación con otros, es mucho más difícil determinar cómo se podrán mejorar los resultados educativos. Otro elemento sustantivo de la calidad educativa reside en la *capacidad que ésta tenga para lograr el desarrollo creativo y emocional* de los educandos, la transmisión de *valores*, la contribución a los *objetivos de la paz*, el *civismo* y la *seguridad*, la *promoción de la*

*igualdad*; pero su grado de consecución es aún más difícil de determinar que el desarrollo cognitivo.

Otro factor a tomar en cuenta descansa en los destinatarios de la calidad y en su finalidad. Y aunque exista una variedad de enfoques al respecto, se da relativo consenso en torno a tres principios fundamentales: *la pertinencia, la equidad en todos los procesos, y la eficiencia en los resultados*. Tales principios hacen que la educación trascienda su impacto hacia la sociedad.

Por otra parte, las diferentes corrientes y modelos educativos han enfatizado determinados atributos de la calidad de la educación. En cualquier caso es bueno distinguir los resultados educativos de los procesos que permiten obtenerlos.

A partir del **Enfoque Conductista**, fuertemente enraizado en nuestro medio, se cree poder manipular los comportamientos por medio de estímulos. Desde éste, la calidad se asocia a estos aspectos: *se propugna por currículos normalizados, definidos, controlados desde el exterior, basados en objetivos determinados independientemente de los educandos; la evaluación es una medición objetiva de los comportamientos aprendidos respecto a criterios preestablecidos; los test y exámenes se convierten en el medio principal de medición del aprendizaje; el docente dirige el aprendizaje controlando los estímulos y respuestas de sus alumnos; y se privilegian ejercicios de aprendizaje progresivos para reforzar asociaciones en las mentes de los educandos*.

Desde la **Corriente Humanista y Constructivista** de la educación se señalan cuatro énfasis fundamentales asociados con la calidad: *rechazo a los currículos normalizados, prescritos, definidos y controlados desde fuera que impiden la construcción de significados personales y evitan tomar en cuenta las condiciones y circunstancias propias; la evaluación y autoevaluación desarrollan capacidad para que el alumno mejore la calidad de sus aprendizajes; el papel docente se transforma en facilitador y no es un simple instructor; y el aprendizaje es un proceso de interacción social y no simplemente individual*.

Desde un **Enfoque Crítico** sobresalen las desigualdades en el acceso a la educación y los resultados educativos, así como el papel de la educación para legitimar y reproducir las estructuras sociales o de grupos de poder. La buena calidad de la educación se asocia a: *una educación que contribuya al cambio social, los programas y métodos de enseñanza estimulan el análisis crítico de las relaciones de poder, y la participación activa de los educandos en la concepción de sus experiencias de aprendizaje*. Desde los enfoques de **Educación de Adultos** la calidad de la educación

se asocia a las experiencias de los adultos como recurso pedagógico, y desarrollo de la conciencia política.

En resumen, retomando los aspectos de mayor interés para nuestra educación, el **Foro Nacional de Educación** deberá empeñarse en desarrollar una perspectiva sobre la calidad de la educación respaldada por:

- *Un amplio consenso nacional respecto a los fines y objetivos de la educación.*
- *Un marco para analizar la calidad de la educación de manera que se especifiquen sus diversas dimensiones.*
- *Un método de medición de la calidad que posibilite determinar y evaluar las variables más importantes de forma cualitativa y cuantitativa.*
- *Un marco para que el país logre mejorar la calidad permanentemente, que abarque todos los elementos interdependientes del sistema educativo y permita valorar las posibilidades de cambio y reforma.*

En fin, para determinar el nivel de calidad de nuestro proceso educativo es preciso atender las dimensiones esenciales que influyen en los procesos fundamentales de enseñar-aprender-evaluar: *Características de los educandos, el contexto en el que se desenvuelven, los aportes facilitadores de la enseñanza y el aprendizaje y los resultados que se obtengan en cuanto a competencias básicas y creativas.*

2 de septiembre de 2005

### Centro Educativo y su Autonomía original

Juan B. Arrien  
IDEUCA

Trabajando en un Curso sobre “**Estrategias participativas para el desarrollo de la educación en los Centros Educativos**”, con directores de centros, asesores departamentales y municipales que los atienden, padres/madres que conforman los consejos directivos y representantes de algunas ONG que apoyan la labor educativa en el terreno, uno tiene la oportunidad y el privilegio de ver y sentir la educación en marcha, en vivo, en la práctica, como proceso educativo y social.

Para verla y sentirla así actualmente, en un determinado Centro Educativo, sus aulas y autores del Distrito VI de Managua, la educación ha completado un recorrido largo, complejo y enriquecedor.

Algunas de sus fuentes originales más cercanas se ubican en las plataformas educativas de acción: Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia 1990); el Informe Delors a la UNESCO “La Educación encierra un tesoro” (1996); Los Compromisos de Santo Domingo (2000); la Reunión Mundial de Educación (Dakar, Senegal 2000) y el Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), (Habana 2002), etc.

La Educación para Todos (EFA), las necesidades básicas de aprendizaje, la educación a lo largo de toda la vida, el continuum educativo, la contextualización del currículum, la educación de jóvenes y adultos, la educación extraescolar no formal e informal, la profesionalización docente, la descentralización y participación educativa, las nuevas tecnologías, etc. son algunas fuerzas pedagógicas que emanan de esas fuentes...

Estas corrientes se unen a la experiencia, historia y realidad educativa de nuestro país generando políticas educativas, objetivos y planes de desarrollo como nuevos cauces por los que corre esa corriente renovadora. La estrategia reforzada de crecimiento económico y reducción de la pobreza 2001, el Plan Nacional de Educación 2001-2015; el Plan Nacional de Desarrollo 2003, el Foro Nacional de Educación 2004...etc. constituyen cauces importantes donde se nutren las políticas y prioridades educativas nacionales que mueven el quehacer educativo e impulsan la innovación permanente de la educación.

La autonomía escolar, la descentralización territorial, la ley de participación educativa, la Ley General de Educación, la alfabetización y educación básica de adultos, la reforma curricular, el constructivismo humanista, la educación inclusiva, las alternativas educativas no formales de la Sociedad Civil, etc. hacen que las corrientes mundiales y que las corrientes nacionales penetren en el Centro Educativo donde adquieren aliento y forma propios. Este es un paso clave en la vida de un Centro Educativo y en el lento proceso de su desarrollo mediante su autoafirmación o despliegue de su autonomía original en tanto el Centro Educativo es la organización que concentra todos los medios y resortes para garantizar un proceso educativo sostenido y renovado. La autonomía original es el ser propio de un Centro Educativo. Esta no le es otorgada por una ley, un decreto, una decisión ministerial. Estos activan y hacen viable la autonomía original que el Centro Educativo posee, como tal.

Se trata de una autonomía que se va haciendo como algo vivo, como la construcción activa de la personalidad del Centro Educativo, de su autoafirmación, de su capacidad de gestión administrativa y pedagógica responsable.

En este proceso se conjugan varios factores, elementos e instrumentos que se materializan en la apropiación contextualizada de las políticas y normas nacionales; en la caracterización del Centro en sus fortalezas, ventajas y limitaciones y en el conocimiento preciso del contexto socio-económico y cultural donde está ubicado el Centro Educativo con la gente que atiende, educa y participa en su desarrollo.

Estos factores atraviesan el ser y quehacer del Centro Educativo en su dimensión técnico pedagógica, administrativa y psicosocial, los que en conexión con los factores ya señalados proporcionan al Centro Educativo su realidad y ubicación para fundamentar su desarrollo, sus políticas y prioridades institucionales, sus estrategias operativas y su organización interna alentada y sostenida por una gestión participativa en la que la comunidad, las familias, el director, los asesores, los profesores y los estudiantes conforman una plataforma social activa.

Un mecanismo importante para orientar, consolidar, alentar y asegurar este proceso que desemboca en la autonomía original como Centro Educativo, lo constituye el proceso de formulación del Plan de Desarrollo Educativo de Centro (PDE) con las decisiones compartidas para su aplicación y el acompañamiento activo del mismo.

Este ejercicio del PDE está cambiando la personalidad e identidad de cada Centro Educativo haciéndose dueño de sí mismo, de su quehacer y desarrollo con un impacto decisivo en el incremento de la cobertura, en la búsqueda de la equidad social, en el mejoramiento de la calidad y pertinencia de los aprendizajes, en el desempeño global del centro y en su incidencia en la cohesión social de la comunidad integrando incluso iniciativas de educación no-formal.

De esta manera se está construyendo la que me permito calificar como la autonomía original del Centro Educativo en tanto organización que concentra todos los medios y condiciones para educar. El Centro Educativo es la síntesis viva del espacio y tiempo del proceso educativo nacional. Se trata de la auténtica autonomía escolar. Para sostenerla y consolidarla será

necesario generar nuevas capacidades en los autores del engranaje educativo local y de cada Centro Educativo, especialmente de los docentes mediante una formación inicial y permanente de calidad y de condiciones de trabajo y salariales en consonancia con el impacto social de su excepcional labor.

23 de octubre de 2005

### **En Educación Finalizó 2005 y no hubo nada que evaluar**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

#### **1. La necesidad de la evaluación**

En los países cuyas educaciones se encuentran regidas con base a planes nacionales a mediano y largo plazo, al finalizar cada año calendario, en estos días de noviembre-diciembre suelen haber eventos nacionales, en los que se evalúan los resultados del año-período, contrastados con los objetivos cualitativos previstos para el mismo.

Los resultados anuales, al acumularse, sirven para ser comparados con los resultados de los años anteriores, y con base en estos: se construyen tendencias, y deciden medidas para corregir aspectos o factores que están obstaculizando el proceso de logros educativos.

Las finalidades de estos eventos son de clases, una de tipo político, según la cual, la coalición gobernante presenta ante la ciudadanía los resultados de su gestión en el campo educativo, con el propósito de recibir recomendaciones que retroalimenten el proceso camino al largo plazo; y otra de tipo de técnico-metodológico, que sirve para eliminar los problemas en su larva y maniobrar con anticipación antes que estos estallen.

#### **2. En Nicaragua nada que evaluar**

En Nicaragua, a pesar de contar con un Plan Nacional de Educación para el largo plazo (2001-2015), y en tanto nunca fueron elaborados los planes operativos anuales para viabilizar el proceso de ejecución de éste, no existe la costumbre de evaluar el proceso anual educativo en ninguna de sus instancias, ni a nivel macro global del sistema escolarizado, ni de los órganos rectores del

servicio educativo, ni a nivel micro de las instituciones educativas distribuidas en el territorio nacional.

La ausencia de una cultura de evaluación y de rendición de cuentas de los órganos del estado responsables de la educación nacional escolarizada, es la otra cara de la moneda de la ausencia de una cultura de planificación a corto, mediano y largo plazo en los órganos mencionados. No hay planes, no hay objetivos, no hay metas, no hay nada que evaluar.

El sistema escolarizado funciona no con base a Objetivos, Estrategias y Metas, sino con base al calendario solar anual de 365 días, que inicia el 01 de enero y finaliza el 31 de diciembre de cada año, y al Calendario Escolar Anual, de 200 días (aproximadamente), inserto en el Calendario solar, que inicia, generalmente, a finales de enero y finaliza en los últimos días de noviembre, de cada año. El año escolar se divide en semestres académicos que van de febrero a julio y de julio a noviembre.

Este comportamiento rutinario de la Educación Básica, impacta todo el sentido de lo educativo escolar en Nicaragua. Con base a esos dos calendarios funcionan las Universidades. Con base a ellos funcionan el comercio y los padres y madres de familia. No hay rupturas. Cada año se reproduce en los años del futuro, en una rutina sin fin e interminable.

La falta de planificación anual con base a planes a mediano plazo; y por ende, la falta de evaluación de la educación nacional anualmente, tiene que ver, no sólo con los bajos niveles de desarrollo organizacional e institucional de los aparatos tecno-burocráticos que rigen la educación nacional, sino que también con los bajos niveles de desarrollo y organización de la ciudadanía, respecto a conocer, y por ende defender, su derecho a ser informada y consultada, sobre los procesos sociales que afectan su presente y su futuro, como es el caso de la educación.

Es un círculo vicioso, en virtud del cual, la ausencia de una cultura democrática basada en derechos, impide a las mayorías ciudadanas exigirle a los órganos del estado, información actualizada y cierta sobre los principales indicadores respecto a equidad y calidad de la educación, y estos, al no ser interpelados, exigidos y obligados, no asumen como su deber rendir cuentas de su actuación a nadie.

### 3. Nuevas tareas para la CGTEN (ANDEN) y el FEDH-IPN

Ante esta situación, tanto la *Confederación General de Trabajadores de la Educación* (CGTEN-ANDEN) y las demás organizaciones magisteriales, como las organizaciones civiles con vocación educativa conglomeradas en el *Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua*, deben sumar a sus reclamos por una educación de calidad para todos y todas durante toda la vida en Nicaragua, sus exigencias por su participación directa en los procesos de diseño y aprobación de las políticas educativas del país, a mediano y largo plazo, y por ende en los procesos de formulación de las medidas y acciones y de distribución de los recursos anuales, y su participación también en los procesos de evaluación para conocer los niveles de logros de los objetivos propuestos anualmente.

La exigencia anual de las organizaciones magisteriales y civiles del sector educativo, para que el Ejecutivo y el Legislativo aumenten el presupuesto anual para la educación, cronológicamente, debe comenzar con exigir su participación en la formulación, aprobación y evaluación de las metas educativas anuales, sólo así será coherente la lucha por mayor presupuesto para financiar esas metas.

Este año no ha sido anunciado ningún evento para evaluar el Año Escolar 2005, ojalá el señor Ministro Miguel Angel García quiera pasar a la historia de la educación de su país, como ayer lo hiciera José Antonio Alvarado con la convocatoria a la elaboración de un Plan Nacional de Educación, convocando en enero próximo a las organizaciones magisteriales y a las del FEDH-IPN, a formular el último Plan Operativo Anual de la gestión del Ingeniero Bolaños en el campo de la Educación Básica y Media, y a evaluar sus resultados en diciembre del 2006, dejando así como herencia, para quienes a partir del 2007 serán los responsables de dirigir la educación nacional, la sana costumbre democrática, de planificar y evaluar con todos, la educación nacional.

8 enero de 2006

## Matemáticas, otra vez...

Juan B. Arrien, Ph.D.

Son necesarias las explicaciones objetivas, la solución impostergable, pero el problema **matemáticas** a las puertas de la Universidad, **persiste**.

Según datos publicados en los medios de los 2,560 estudiantes que se presentaron a la prueba de matemáticas para ingresar a la carrera de Ingeniería en la UNI, la aprobaron sólo 64 es decir el 2.5%.

De los 6,778 estudiantes que efectuaron la prueba de matemáticas para ingresar en la UNAN-Managua, aprobaron 402, el 5.93%.

Se trata de un serio problema pedagógico y de un serio problema social que afectan profundamente a nuestros estudiantes jóvenes.

Sin embargo resulta demasiada enredada la madeja que tenemos entre manos para la salida del hilo con fluidez.

No obstante, el hilo que es lo esencial para tejer esta ahí. Quiere decir, que el problema no es el hilo, sino el enredo que se hace con él a través de una madeja pedagógica disfuncional.

El enredo es amplio, prolongado, profundo, si nos enfrentamos a los factores que lo han conformado. Estos factores van desde lo cultural y psicológico hasta la organización y metodología de la enseñanza-aprendizaje de la matemática. Dos nudos claves del enredo. Por otra parte acompañan a estos dos nudos claves del enredo otros factores como el contexto socio-económico, las condiciones del magisterio, la concepción del currículum, la concepción de la propia matemática y la actitud al abordarla, la escasez de materiales apropiados, el clima pedagógico del aula, las formas de evaluación, la desarticulación del sistema y subsistemas educativos, que se unen a determinadas indecisiones de las instituciones educativas nacionales, etc.

Una vez más las matemáticas generan una gran preocupación educativa nacional. Esta preocupación no es la primera, es reiterativa. Digerimos el problema porque la conciencia colectiva hace poca mella en la responsabilidad

personal. En el fondo se introduce el sentimiento muy común en la educación, **la culpa es del otro**.

En varias ocasiones los definidores de políticas educativas nos hemos planteado el problema de las matemáticas impactados por los resultados en los exámenes de admisión a las Universidades. Hoy, como ayer, surgen voces proponiendo soluciones idénticas que no avanzan más allá de las intenciones y declaraciones. Después de la tormenta de los resultados negativos la travesía educativa nacional continúa su marcha habitual. Las sacudidas al interior del sistema educativo y de las instituciones responsables del servicio educativo resultan pasajeras pese a que el problema es crónico.

**El Plan Nacional de Educación 2001-2015** (pág. 33-34) propuso “la creación y el funcionamiento de la Comisión Nacional de currículum que proporcione retroalimentación a las diferentes partes del sistema. La Comisión implica la creación y funcionamiento de comisiones técnicas de planificación, seguimiento y evaluación curricular. Estas comisiones estarán conformadas por docentes especialistas de los diferentes subsistemas y representantes de organizaciones de la Sociedad Civil que tengan dominio en la materia”.

La creación de tal comisión caminó unos pasos, nunca funcionó. El MECD y las Universidades continuaron su propio camino, pese a proclamar en el mismo Plan, el propósito de “lograr la articulación de los subsistemas educativos entre sí, de los **programas formales y no formales** y de todos ellos con el medio social y económico”.

Esta misma dirección aunque con mayor precisión ha tomado el **Foro Nacional de Educación** en su trayecto aún inconcluso, al fundamentar la articulación del sistema y subsistemas educativos en las funciones intrínsecas o ejes transversales del **continuum educativo** y pedagógico siendo claves dos de ellas: el currículum y el maestro, funciones insertas y permanentes en el proceso educativo desde preescolar hasta el postgrado.

Uno de los argumentos más sólidos para sustentar esta propuesta ha sido precisamente la experiencia que han dejado los resultados en las matemáticas cuando los bachilleres se enfrentan a las pruebas de admisión a las Universidades y se topan con un choque personal peligroso e injusto.

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas tiene que constituir un proceso cuyo desarrollo en contenidos y métodos conforme un continuum



concatenado y progresivo, visualizado desde la educación básica hasta la Universidad. Esto quiere decir que no se puede concebir la matemática como trozos discontinuos para primaria, para el ciclo básico, para la secundaria, para la técnica, para la Universidad, sino concebirla y tratarla pedagógicamente como una unidad que se desarrolla en distintos momentos del aprendizaje del estudiante. Esto conlleva a fondo revisar la concepción misma de la matemática y la actitud que se tiene al abordarla pedagógicamente.

Es cierto que para ir borrando este problema educativo nacional que nos sacude periódicamente los resultados de las matemáticas se han tomado algunas medidas y se han realizado algunos esfuerzos aislados referidos a la capacitación específica y metodológica de los docentes con algunos resultados positivos. El problema no es sólo el docente, es de todo el sistema social y educativo pero de manera particular es un problema institucional. La articulación del proceso específico de la organización del aprendizaje de las matemáticas, lo tienen que abordar las instituciones rectoras de la educación nacional como un continuum que va desde la primaria hasta el postgrado y que va más allá de cada institución en cuanto converge en una comisión técnica especializada con el aporte de especialistas en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en los diferentes momentos de su desarrollo a lo largo del continuum educativo del estudiante. La matemática es siempre una pero esa unidad debe dosificarse en su desarrollo, sin perder su unidad. No es posible que la matemática después de transitar 11 años por primaria y secundaria no se reconozca a sí misma, al pretender ingresar a la Universidad.

La siguiente pregunta desafía a una respuesta aún ausente ¿A qué se debe esa especie de desencuentro entre docentes y estudiantes en el ámbito de la matemática?

Se han hecho investigaciones importantes al respecto desde el docente y desde el estudiante, pero quizás ha llegado el momento de hacerla juntos docente y estudiante. Quiero decir, que algunos mecanismos utilizados (talleres, cursos, etc) para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la matemática, debieran darse conjuntamente a docentes y estudiantes. Unir la enseñanza del profesor y el aprendizaje del estudiante en una experiencia compartida.

Ello cambiaría el concepto y forma de la clase de matemáticas o por lo menos estaría asociada a encuentros pedagógicos previos y compartidos entre docentes y estudiantes en la asignatura de matemáticas.

¿Es posible llevar a la práctica esta sugerencia?. Creo sinceramente que sí.

15 de enero de 2006

### **El fracaso en matemáticas: hacia una respuesta integral y nacional**

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
IDEUCA

Cada año aumenta la frustración estudiantil, familiar y social ante los malos resultados de las pruebas de admisión de algunas universidades públicas en Matemáticas y otras áreas. Sobran las excusas y acusaciones mutuas entre las instituciones responsables, en las que las partes no parecen examinar el problema desde una perspectiva madura, equilibrada, integral, nacional y como una tarea en la que todas las partes han de involucrarse para encontrar una solución sostenible. De esta forma, desde el discurso de la administración universitaria, la “culpa” se traslada al terreno del MECD, en tanto los estudiantes “*no vienen bien preparados*”; los contenidos de estudio que contemplan los programas del currículo no son debidamente estudiados, ya que se explican y aprenden muy superficialmente. En respuesta, el Sr. Ministro acusa a las universidades de una actuación poco transparente, de no adecuar las pruebas a los programas de estudio de secundaria, y de aceptar menor cantidad de estudiantes de la que deberían atender con el presupuesto del 6%. **En resumen**, la confrontación interinstitucional tiene como base, análisis nada autocríticos y, lo que es peor, un desenfoque del problema, lo que impide, a todas luces, identificar la solución adecuada. Ninguna de las partes, a pesar de lo recursivo del problema, ha realizado investigaciones serias que aclaren los factores y claves más relevantes del problema.

Cada año se repite el mismo fenómeno, limitando la solución del problema a alguna acción conjunta de tipo “cosmético” (reuniones, foros, etc.), en las que ambas partes justifican sus percepciones, desviando la atención del problema hacia soluciones coyunturales, formales y unilaterales, ubicadas fuera de sus instituciones, y en ningún caso centrando el interés en la búsqueda de una solución estratégica, integral, sostenible y con mirada de nación. Visto así, se afianza la atomización y fragmentación del aparato educativo, profundizando los costos para el país, las familias y los propios jóvenes, con graves consecuencias para el desarrollo de la nación, la economía familiar y

la autoestima y futuro juvenil. Este *diálogo de sordos* contradice abiertamente el sentido que el Plan Nacional de Educación (2001-2015) y el Foro Nacional de Educación(2006-2015) plantean, en cuyos escenarios de concertación participan las instituciones educativas del país. Es de esperarse que el Foro Nacional de Educación demande al Consejo Nacional de Educación, dirigido por el Vicepresidente de la República, una pronta respuesta a esta problemática, convocando a todas las partes que lo integran, con una mirada profunda y de largo aliento e impulsando acciones conjuntas que contribuyan a caracterizar objetivamente la problemática, e identificar y asumir conjuntamente y de manera articulada, las responsabilidades que correspondan.

Aunque podremos discutir con mayor amplitud, en el siguiente artículo, las principales *hipótesis causales* que originan este fenómeno, nos limitaremos en esta oportunidad a plantearlas, en tanto cada una teje diversidad de variables que merecen ser atendidas con detenimiento. Estas propuestas las hacemos motivados por el campo del conocimiento en el que nos hemos especializado, y a la luz de los ejes del consenso que marca la comunidad científica en la actualidad en torno a la *nueva didáctica de las ciencias y matemáticas*, así como tomando en cuenta resultados de investigaciones relativas a la enseñanza de las matemáticas. Si queremos ser honestos al analizar la baja motivación y débil rendimiento de los estudiantes en Matemáticas, es preciso superar un análisis formal, superficial, simplista o de corte tradicional. Por el contrario, tratándose de un **análisis holístico**, es preciso referirse al conjunto de factores e ingredientes que intervienen en el problema. Esperamos que este **conjunto de hipótesis** contribuya a propiciar el debate público y académico sobre el tema. Es importante analizar estos eslabones, no sólo a lo interno de cada uno, sino con relación al resto, en el entendido que el tema es interdisciplinario y complejo. Estas hipótesis son extensivas a los distintos subsistemas educativos implicados. Veamos algunas para iniciar el debate:

**a) Primer eslabón-Perspectiva epistemológica del conocimiento matemático que presenta el currículum de matemáticas y las concepciones del profesorado:** Estudios e investigaciones en el campo de la *Filosofía de las Ciencias y Matemáticas* invitan a un cambio radical en la perspectiva tradicional de los currículos y del profesorado. La investigación en *Didáctica de las Ciencias y Matemáticas* ha demostrado que, las concepciones filosóficas sobre el conocimiento matemático que tienen las instituciones educativas, los currículos y el profesorado, guarda relación directa con las creencias, valores y actitudes que se reflejan en la enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas. La selección de contenidos y

su enfoque sirve más a la matemática misma que al interés de la sociedad, razón por la cual se trata de un conocimiento poco útil y relevante para el desarrollo del país. Se trata de dogmas difíciles, indiscutibles, inequívocos, perfectos.

- b) Segundo eslabón-Valores, actitudes y prácticas pedagógicas y didácticas que presiden la enseñanza de las matemáticas:** La investigación relativa a las concepciones del profesorado de matemáticas refleja que sus valores, actitudes y prácticas responden a una perspectiva de un conocimiento dogmático, impositiva, autoritaria y autosuficiente.
- c) Tercer eslabón: Formación y actualización permanente del profesorado en Matemáticas:** Numerosas investigaciones muestran que, el enfoque de la formación se centra en transmitir conocimientos, aplicar algoritmos mecánicos, repetir procedimientos, sin despertar capacidades de curiosidad, iniciativa, pensamiento lógico, analítico y sintético; el contexto, la reflexión, la metacognición y autorregulación están ausentes.
- d) Cuarto Eslabón: Material didáctico y libros de texto:** Un riguroso examen de los libros de texto y material didáctico que se proporcionan puede constatar que, el enfoque del contenido matemático está alejado del contexto histórico en que se desarrolló, del contexto del país y del de los estudiantes.
- e) Quinto Eslabón: Las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de las Matemáticas:** Las concepciones y prácticas del profesorado respecto al conocimiento matemático y su enseñanza alimentan preconcepciones en los estudiantes, alejándolos cada vez más del “mito” de las matemáticas, considerándolas muy difíciles y sin utilidad. Estas preconcepciones están profundamente arraigadas y se resisten a cambiar ante la enseñanza.
- f) Sexto eslabón: Perspectiva predominante de Evaluación que preside la elaboración de Pruebas:** La evaluación es sancionadora, no formadora, atiende a resultados y no a procesos y capacidades. El modelo reduccionista de pruebas univesitarias (test de selección múltiple, fuertemente objetivos), está determinando el modelo de evaluación de educación secundaria con las consecuencias que ello implica.

g) **Séptimo eslabón:** *La cultura y creencias sociales respecto a las Matemáticas:* Los centros educativos han promovido una *cultura negativa* discriminadora de las matemáticas, volviéndola compleja, destinada a mentes inteligentes, e inaccesible para la mayoría, particularmente para las mujeres.<sup>1</sup>

22 enero de 2006

## ¡¡Aplazados!! ... ¿sólo los de la UNI?

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

### 1. Enero es un flan

Para Lucía Navas y Arlen Pérez, esas destacadas periodistas de El Nuevo Diario y La Prensa, enero es un flan. Enero en Nicaragua es mes de noticias sobre educación. Los temas de todos los eneros son reiterativos, redundantes, repetitivos, tautológicos: alrededor de un millón de niños, niñas y jóvenes fuera de la matrícula escolar anual. El cobro en las escuelas por concepto de matrícula. El sueldo de los maestros y los aplazados en los exámenes de admisión de la UNAN-Managua y la UNI. Sobre este último tema, los datos ya están en la calle y son iguales a los de los años anteriores.

### 2. Los Exámenes de Admisión del 2005

En Nicaragua, una de las maneras de medir la calidad de los aprendizajes es a través de exámenes. Estos exámenes son de dos tipos, unos los realizan las Universidades Públicas, otros exámenes los realiza el propio Ministerio de Educación.

Los resultados de los exámenes de las Universidades Públicas, año con año, son dados a conocer en enero. Siempre son los mismos. El porcentaje de reprobados en las pruebas de matemáticas y español es extraordinariamente alto. En el caso de la UNI, los resultados dados a conocer este mes de enero, son los siguientes: de 2.560 estudiantes que realizaron las pruebas para ingresar a las carreras que ofrece esa alta Casa de Estudios, sólo 64 estudiantes aprobaron el examen de matemáticas, y de estos, sólo 6 estudiantes pasaron

<sup>1</sup> El autor es Doctor en Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas

sin problemas entre 80 y 100 puntos. En la UNAN-Managua, los resultados no son diferentes, ya que de 6.778 estudiantes que realizaron el examen, el 5.9 por ciento aprobó matemáticas y el 14.84 por ciento aprobó español.

### 3. La posición del MECD y los datos del MECD

Frente a esta situación, el Señor Ministro de Educación, abrió la polémica, sugiriendo según medios de prensa, que lo que “podría estar detrás de tantos reprobados, es el interés de las Universidades de conseguir más clientes, tanto para sus recintos privados como para los cursos de nivelación”.

A fin de despejar la incógnita acerca de quién tiene la razón en este caso, las Universidades Públicas o el Señor Ministro de Educación, nos permitimos presentar los resultados de los exámenes realizados por el propio Ministerio de Educación en el año 2002, a una muestra representativa de estudiantes de Tercer y Sexto Grado de Primaria de todo el país, en las asignaturas de Matemáticas y Español. El análisis de los resultados, el MECD lo realizó con base a tres niveles: *básico* (demuestra poco dominio sobre los ítems de la prueba); *intermedio* (demuestra dominio parcial de los contenidos de la prueba) y *proficiente* (demuestra dominio en la mayor parte de los contenidos difíciles de la prueba).

Los resultados del examen fueron los siguientes:

#### Tercer Grado

Asignatura	Básico	Intermedio	Proficiente
Matemáticas	61.7%	24.4%	13.9%
Español	71.2%	21.1%	7.7%

#### Sexto Grado

Asignatura	Básico	Intermedio	Proficiente
Matemáticas	88.1%	10.8%	1.1%
Español	69.7%	25.2%	5.1%

De los resultados que anteceden, podemos extraer por lo menos dos conclusiones y una hipótesis:

- a) Que los resultados anuales de los exámenes de admisión de las Universidades Públicas, no son privativos de los exámenes realizados en este nivel educativo, sino que los mismos exámenes realizados por el MECD en el Nivel Primario, seguramente con base en los planes y programas de estudio oficiales del propio MECD, ofrecen los mismos resultados. Motivo por el cual, es fácil suponer, que la causa de los fracasos en los exámenes universitarios, no está en el tipo de examen que se usa, sino en la preparación y capacidades de los propios estudiantes;
- b) Que el problema del rendimiento académico y por ende de la calidad de la educación, no es un problema sectorial o de solo un nivel educativo, sino que es un problema global e integral de todo el sistema escolar nicaragüense, que se inicia en el nivel preescolar y finaliza con el tipo de profesionales que el sistema escolarizado le está entregando a la sociedad.

Los estudiantes de Sexto Grado de Primaria, que respondieron al examen del MECD en el 2002, en el 2005 se matricularon en Tercer Año de secundaria, en este año 2006 se matricularán en Cuarto Año y en el próximo año 2007 se matricularán en Quinto Año, y probablemente, muchos de ellos realizarán exámenes de admisión en la UNI y la UNAN-Managua en noviembre de ese año.

Frente a esta situación una pregunta se impone: ¿Cuáles son las posibilidades de éxito de esos estudiantes? Obviamente, si para responder a esa pregunta, tomamos en cuenta los resultados en los exámenes de admisión de los últimos cuatro años en las Universidades Públicas, la respuesta no puede ser otra, que seguramente los aplazados y las frustraciones en el intento de ingresar a la educación superior, continuarán en el futuro.

#### **4. Urge voluntad y patriotismo**

Ante esta evidencia, tomada de las mismas prácticas y experiencias del MECD, es necesario y urgente generar pensamiento y voluntades superiores para enfrentar y buscarle solución a esta situación. El problema de la calidad de la educación (igual al problema de la equidad), es multivariado y no obedece a un solo factor que permita soluciones mágicas, mecánicas y a corto plazo. Más que estériles polémicas ideologizadas buscando responsables donde no los hay, necesitamos estudios, reflexión, acuerdos, planes de acción, patriotismo y mucha, mucha, buena voluntad.

22 enero de 2006

### **Un nuevo curso escolar, alegría incompleta**

Juan B. Arrién, Ph.D.  
IDEUCA

El curso escolar 2006 inicia ya su andadura.

En realidad es el país el que seguirá caminando, porque el país es una concatenación de cursos escolares, cuyos productos lo construyen y cuya acción sostenida garantiza su vida social, económica y cultural. Todo país es un permanente acopio y desarrollo de activos emanados de los procesos educativos que conforman la sólida cadena de su potencial humano. La educación hace de un país una realidad siempre posible y una realidad siempre viva. Por eso la educación es una inversión permanente que el propio país activa y debe cuidar como garantía de su propia vida y desarrollo. Invertir en educación significa el país haciéndose, construyéndose, desarrollándose. El fin de la educación no es ella misma, trasciende sus límites, sus procesos, su quehacer para que la gente adquiera conocimientos, competencias y valores que desembocan en bienestar y desarrollo de la gente. Su rentabilidad social alimenta el ámbito de cada persona y de toda la población. Su tasa de retorno se convierte en creatividad, productividad y desarrollo.

De ahí que el inicio de un nuevo curso escolar deba celebrarse como un momento trascendental de toda la nación, como evidencia permanente de su construcción, de su realización como nación y de su continuidad.

En este contexto el nuevo curso escolar produce lo que calificaría como una alegría incompleta: lloros en quienes acceden a un centro educativo por primera vez; cabanga en quienes entran de nuevo en el quehacer del estudio a veces aburrido y siempre exigente; el esfuerzo especial por parte de las familias para adquirir los uniformes y útiles escolares cada vez más caros; la inmensa pena de constatar que a miles de nicaragüenses se les niega la oportunidad real de acceder a la educación; la evidencia de que el sistema educativo carga aún muchas limitaciones en infraestructura, en condiciones dignas para sus maestras y maestros, en materiales educativos, en gestión pedagógica, y en general, en importantes facilidades que exige el proceso educativo y pedagógico para trazar una trayectoria exitosa, es decir, para la calidad, relevancia y pertinencia de los aprendizajes.

Suena bonito para la publicidad el anunciar que el número de estudiantes en todos los niveles y modalidades educativos ronda ya los dos millones, aunque en justicia debieran ser tres si todos en edad escolar estuviesen en la escuela; suena bonito que el 20% del Presupuesto de la nación y el 4.0% del PIB se invierte en educación, aunque sea insuficiente, pues la inversión por estudiante no universitario apenas supera los 100 dólares al año. Resulta bonito que las calles se vistan de uniformes y mochilas y que la bulla infantil y juvenil rompa la monotonía de las ciudades, pueblos y comarcas, aunque muchos llegarán a la escuela con hambre en espera del vaso de leche o el complemento nutricional, puesto que el tercio de la población la padece, negándosele el derecho humano básico a la alimentación. Resulta bonito reconocer y admirar la extraordinaria labor de los maestros y maestras, pero tienen que seguir luchando para mejorar sus condiciones profesionales, sociales, laborales y salariales.

Este claroscuro social y este déficit humano parecen restar prestancia y belleza al inicio de un nuevo curso escolar. Pese a todo, un nuevo curso escolar siempre concentra y transmite el hecho incuestionable de ser un eslabón indispensable más del devenir, desarrollo y consolidación de la nación y de su potencial humano.

En este sentido, el inicio del curso escolar debiera celebrarse como una inmensa fiesta popular a la que todos estén invitados, pero muchos no cuentan con medios para participar en ella. Son los estragos de la pobreza, del hambre y de la exclusión que se enfrentan todavía con violencia al derecho fundamental de educarse que tiene toda persona. Por eso, siempre será verdad que con más y mejor educación, con las condiciones requeridas para hacer realidad sus objetivos fundamentales, cada inicio de curso escolar adquirirá mayor relevancia e impacto en la construcción sostenida de la nación y en el verdadero bienestar de toda su población.

La alegría objetiva que entraña para el presente y futuro del país el inicio de un nuevo curso escolar queda un poco truncada, es una alegría incompleta.

29 de enero de 2006

## **La calidad de la educación en el ojo de la tormenta**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

La calidad de la educación es un concepto relativo que depende, principalmente, de la posición en que se encuentra la persona que observa o evalúa los productos educativos en términos de aprendizajes. No es lo mismo calidad de la educación para los empleadores de una fábrica o un banco, que demandan conocimientos y destrezas; que la concepción de un padre o madre de familia que observan en sus hijos e hijas valores y comportamientos; que la de los educadores, que observamos y medimos procesos de aprendizaje. De esta manera, la Calidad Total en Educación es aquella educación que produce un tipo determinado de aprendizajes, con características tales que satisfagan las necesidades de todos, incluyendo las necesidades del propio estudiante

### **1. Factores de calidad**

La diversidad de puntos de vista sobre la calidad de la educación es una parte de la complejidad de esta problemática, en tanto en su formación social intervienen múltiples factores endógenos y exógenos a los hechos educativos en donde se engendran y construyen los aprendizajes. La literatura especializada, por convención, determina cinco factores contribuyentes de la calidad de la educación. Éstos son: el currículo (planes y programas de estudio), el magisterio, la administración escolar, los medios auxiliares de la enseñanza y el propio estudiante. Observemos de cerca la experiencia nicaragüense sobre el desempeño de cada uno de estos factores, con el propósito de encontrar la relación entre éstos y los resultados de los exámenes de admisión de las universidades públicas nicaragüenses, en los últimos cinco años.

#### **a) Los Planes y Programas de Estudio**

De acuerdo al Programa de Observatorio de la Reforma de la Educación en Centroamérica (POREC) del IDEUCA, en consultas realizadas a maestros de 202 centros educativos nicaragüenses, en tres períodos diferentes de 2004 y 2005, acerca de cuál era “el calificativo más común de los docentes a los programas de estudio vigentes”, éstos, en su mayoría, respondieron así: “Son recargados de contenidos; no acordes con la realidad; no coinciden con los

textos escolares ni con las guías didácticas y los estándares. En secundaria: son extensos, desfasados y obsoletos”

#### **b) El magisterio**

En Guatemala y Panamá, es contra la Ley contratar a alguien para ejercer la carrera docente sin título que les acredite. En Nicaragua, sumados los docentes de Preescolar, Primaria y Secundaria alrededor del 40 por ciento no tienen título que les acredite para ejercer la docencia. En el caso del personal docente para enseñar Matemáticas, el caso es más dramático, el número de profesores sin título de Licenciado en Matemáticas es de más del cincuenta por ciento. En la Facultad de Educación de la UNAN-Managua, la carrera de Matemáticas (diurno) ha sido clausurada por falta de demanda. El sueldo del magisterio nicaragüense es el más bajo de Centroamérica y uno de los más bajos de todas las Américas.

#### **c) La administración de la educación**

El modelo de gestión educativa para la Educación Básica y Media en Nicaragua es el de la Autonomía Escolar. El modelo de Autonomía Escolar ha sido promovido por el Banco Mundial en América Latina, como una estrategia de administración financiera de los Centros Educativos, lo que ha abierto las puertas a la corrupción en las escuelas y a la privatización de la educación

#### **d) Medios didácticos de apoyo**

Los ambientes de aprendizajes y los medios para el aprendizaje de la educación pública nicaragüense, en especial de los centros educativos del sector rural, y de los barrios pobres excluidos del progreso urbano, son pobres, escasos y desestimulantes.

#### **e) El estudiante**

En Nicaragua, como en todos los países empobrecidos, este factor es fundamental, en tanto la educación pública es la educación a la que acceden los hijos e hijas de las familias pobres desempleadas o subempleadas de la economía informal. Son, por definición, estudiantes pobres, que llegan a la escolaridad con los antecedentes de muchas carencias de tipo biológico y cultural para enfrentar las dificultades que impone la escolaridad con éxito.

#### **f) La desarticulación de las funciones educativas**

A la situación de precariedad de los factores contribuyentes de la calidad de la educación, hay que agregarle un problema fundamental acerca de la manera de ser de la educación escolar formal en Nicaragua, que contribuye igual a la baja calidad de la educación, como lo es la desarticulación de los procesos y funciones básicas del proceso educativo escolar, léase: Currículo; formación y capacitación del magisterio; gestión de la educación, etc

### **2. Conclusión**

Así, programas de estudio recargados y desactualizados; maestros con bajos niveles de preparación y bajos salarios; una administración escolar orientada a la privatización y la exclusión; escasos y precarios medios de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje; estudiantes empobrecidos y un sistema escolar definido como no-sistema producto de la desarticulación funcional, obviamente, no pueden producir resultados de alto o mediano nivel, cuando los estudiantes se enfrentan a los exámenes de admisión de las universidades públicas.

Urgen acuerdos permanentes entre el MECD, CNU e INATEC. Urge pensamiento y voluntad patriótica que trasciendan ideología y partidismos. Amor al país, a su niñez y juventud. No podemos retornar a enero de 2007 con el mismo problema y los mismos lamentos.

29 enero de 2006

### **Enseñar Matemáticas: Un cambio de rumbo**

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

La semana pasada, formulamos algunos argumentos para un análisis holístico con respecto al problema del bajo rendimiento en Matemáticas de los estudiantes en las pruebas de ingreso a la universidad. Al respecto, propusimos un conjunto de hipótesis que en esta ocasión explicaremos haciendo ver algunas relaciones entre ellas.

La perspectiva epistemológica del conocimiento matemático que preside el currículum de matemáticas y las concepciones del profesorado se constituyen en un factor principal que incide en el bajo rendimiento, a la vez que actúan de manera implícita y suelen ser omitidas en los análisis que se realizan. La investigación en Didáctica de las Matemáticas ha puesto de manifiesto que, en la medida que los profesores transforman sus concepciones con relación a la naturaleza de las Matemáticas, en esa medida es posible que se animen a transformar sus concepciones sobre cómo enseñarla. Esta concepción sobre el conocimiento de las Matemáticas se encuentra en los currículos actuales, los que demandan incorporar un enfoque epistemológico innovador del conocimiento matemático, que ayude a cambiar las concepciones del profesorado y facilite aplicar el enfoque constructivista.

Desde una nueva perspectiva innovadora epistemológica del conocimiento matemático, éste es visto en su dimensión social en tanto se elabora en equipo y sirve al interés social, se construye en el debate sostenido sometiendo nuevos modelos matemáticos a contrastación; es construido a través de modelos explicativos que constantemente sufren cambios y mejoras, posee un carácter provisional y quienes lo elaboran conjugan, en los procesos de construcción, diversos estilos y estrategias de pensamiento; el conocimiento matemático es una construcción humana y por tanto está propenso a errores, es influenciado por los contextos históricos, ideológicos y por intereses económicos, a la vez que sometido constantemente a críticas y revisión. Las investigaciones realizadas desde la Sociología de la Ciencia, a diferencia del mito popular e institucional del “sabio matemático”, desmitifica al matemático, al constatar que, en los procesos de construcción de las teorías y modelos, afloran celos, envidias, trampas, zancadillas, mentiras, confusiones, errores y un conjunto de estilos de pensamiento matemático muy diversos y no siempre racionales.

Estos y otros elementos ponen de manifiesto que es necesario reflejar la auténtica naturaleza del conocimiento matemático, tanto en el enfoque y contenidos de los currículos de matemáticas, como por parte de quienes dirigen y gestionan su aplicación, así como en todos aquellos componentes y sujetos que coadyuvan al aprendizaje de las matemáticas. De aquí se concluye que pretender cambiar la superficie del “iceberg” del problema, sin modificar todo lo que subyace a él, sería como construir castillos en el aire.

Por otra parte, los modelos de formación y capacitación del profesorado de matemáticas y sus métodos de enseñanza no han cambiado. Su principal referente lo constituye, aún, la concepción epistemológica tradicional. Las

investigaciones en Didáctica de las Matemáticas reflejan que, por lo general, prevalecen en los formadores de formadores “concepciones alternativas” sobre qué es el conocimiento matemático que guía sus prácticas didácticas en la Universidad y en las Escuelas Normales. A partir de estas concepciones, el formador cree que ha de enseñar el conocimiento tal como ha sido elaborado por la comunidad científica, sin mediar la transposición didáctica que haga posible una “ciencia escolar de las matemáticas”; otorga al conocimiento un carácter absoluto, terminal, verdadero, preciso, que siempre conduce a la verdad. Esta perspectiva positivista preside su enseñanza, convirtiendo los modelos matemáticos en dogmas, ante los cuales no cabe la duda, la discusión, el debate y mucho menos toda idea que los contradiga. Con ello se cumple lo que el filósofo de la ciencia Reichenbach decía en su momento: “Se enseña el conocimiento científico como se enseñaban los dogmas religiosos en la Edad Media”. Se cultiva, en sumo grado, el “mito matemático”, mostrando un conocimiento matemático autosuficiente, traducido en un complejo de superioridad que se apodera de muchos formadores y maestros expertos en “hacer respetar el mito”, que se expresa en falta de humildad, y se impone mediante actitudes elitistas, en tanto se enfoca como un conocimiento muy difícil, accesible únicamente a los más inteligentes; actitudes que alejan a los jóvenes de las matemáticas, provocando traumas que perdurarán toda la vida.

El proceso de formación actual responde a un modelo de transmisión-recepción de contenidos alejados del contexto en que fueron elaborados por la comunidad matemática, a la vez que distantes de los contextos cotidianos y profesionales en los que deben ser aplicados, lo que alimenta la desmotivación y falta de sentido de los estudiantes y maestros en formación, para su aplicación desde un enfoque innovador, motivador, con sentido y significado. Esta enseñanza acaba orientando las capacidades a retener y memorizar algoritmos y pasos para demostrar teoremas, realizar ejercicios y resolver problemas fuera de contexto y sin comprensión alguna. Estos currículos de formación del profesorado de Matemáticas son elaborados por la Universidad sin tomar en cuenta las demandas curriculares que presenta la Educación Primaria y la Secundaria, en tanto el MECD, por su parte, no muestra suficiente interés para articular su demanda con la oferta de formación. Este nudo crítico fundamental provoca que el profesorado que se gradúa en Matemáticas, no conozca ni esté preparado para aplicar el currículum de matemáticas del nivel medio. La metodología de enseñanza de las Matemáticas que se aplica en las aulas, es el reflejo de las concepciones que prevalecen sobre la naturaleza

del conocimiento a enseñar y de las limitaciones en su comprensión. Varios afluentes influyen en estas prácticas didácticas:

- El enfoque tradicional sobre la naturaleza del conocimiento de las matemáticas presente en los currículos que elaboran las instituciones educativas.
- Los presupuestos que tiene la formación del profesorado y el elevado porcentaje de profesores de matemáticas que ni siquiera han recibido esta formación.
- La falta de textos nacionales de matemáticas con enfoque innovador que conecten con las concepciones alternativas de profesores y estudiantes y contribuyan a cambiarlas.
- Los cambios frecuentes de enfoque, métodos y técnicas de enseñanza y la ausencia de una capacitación orientada al cambio conceptual y actitudinal del profesorado, centrada en un enfoque epistemológico adecuado, en clarificar los contenidos matemáticos y en modelizar cómo han de aplicar las nuevas metodologías de enseñanza. Las capacitaciones se centran en la teoría de cómo han de enseñar, pero no en cómo aprender aplicándolas.
- El enfoque y práctica de una evaluación dirigida a seleccionar, a excluir, no a formar.

El Foro Nacional de Educación apuesta a la articulación del sistema educativo. La formación de las Comisiones Nacionales, coordinadas por el Consejo Nacional de Educación, posibilitará que la Comisión Nacional de Currículum y una Comisión Nacional de Formación Docente tomen las riendas de este problema. Urge un cambio de rumbo.

29 de enero de 2006

**En La Ley General de Educación Título II, Capítulo VI:  
el Subsistema de la Educación Superior  
Comentario No.□, 12 de noviembre 2006**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

El Capítulo VI del Título II de la Ley General de Educación, está dedicado a la Educación Superior, constituyendo éste, el quinto subsistema del Sistema Educativo Nacional, junto a los subsistemas de la Educación Básica (Cap. II, Título II); Educación Técnica (Cap. III, Tít.II); Educación Autónoma Regional (Cap. IV, Tít. II) y Educación Extraescolar (Cap. V, Tít. II).

**1. El Subsistema de la Educación Superior**

Sobre este subsistema, en el Art. 48 del Cap. VI, Título II, de la L.G.E. se expresa: *El Subsistema de Educación Superior constituye la segunda etapa del sistema educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad, comunidad étnica y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país. Las instituciones universitarias, se rigen por la Ley 89 de Autonomía de la Educación Superior. El Consejo Nacional de Rectores, integrado por los rectores de universidades públicas y privadas, es el órgano superior especializado y consultivo en materia académica relacionadas al Subsistema de educación superior. Tiene como finalidad la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario y la adopción de políticas de coordinación y articulación del subsistema. El Consejo Nacional de Rectores podrá dictar su propio reglamento de funcionamiento. El Presidente del Consejo Nacional de Educación convocará para su instalación, 60 días posteriores a la entrada en vigencia de esta ley al Consejo Nacional de Rectores.*

Por su parte el Arto. 49, se refiere a la naturaleza, financiamiento y gestión de las Universidades Comunitarias de la Costa Caribe nicaragüense, a saber: la Bluefields Indian y Caribbean University (BICU) y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).

Respecto a los Artos. 48 y 49, correspondientes a la Educación Superior, caben algunas observaciones:



- a) El Arto. 48 es una mezcla de temas o aspectos sin ninguna conexión entre ellos. En el primer párrafo al afirmarse que “*el Subsistema de la Educación Superior, constituye la segunda etapa del sistema educativo*”, introduce un elemento que no está claro en el resto del articulado del Título II de la Ley referido a la estructura del sistema educativo, como es el considerar que el sistema educativo está organizado con base a etapas y asegurar que la Educación Superior es la segunda de esas etapas. ¿Será que los legisladores, se refieren al sistema educativo como sinónimo de educación formal y que la primera etapa es la del Subsistema de Educación Básica?. ¿Y los otros subsistemas del Sistema Educativo, el Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) y el de la Educación Extraescolar, que por su naturaleza no son parte de la educación formal (Educación Básica), cuáles serían sus posiciones y relaciones respecto a la Educación Superior?.
- b) La Ley 89, de Autonomía de las instituciones de Educación Superior se refiere, como su nombre lo indica, principalmente a las Universidades Públicas que son autónomas respecto al Estado, por lo que no es totalmente cierto, que “las instituciones universitarias se rigen por la Ley 89”. ¿Y las 39 Universidades Privadas que hay en el país, qué Ley las rige?. La Educación Superior en Nicaragua y todos los países del mundo, por su destacada posición de avanzada en el desarrollo económico, social y cultural, debiera regirse por una Ley de la Educación Superior específica del subsistema.
- c) El Consejo Nacional de Rectores, es un tema que de acuerdo al contenido del texto del Arto. 48 de la L.G.E., poco tiene que ver con los dos temas anteriores. El tema del CONARE debiera ser un Artículo aparte del Capítulo VI del Título II de la Ley, o un Capítulo de una futura Ley de la Educación Superior nicaragüense.
- d) El caso del Arto. 49 referido a las Universidades de la Costa Caribe, debiera ser un Capítulo de una futura Ley de la Educación Superior, o incluirse como un artículo del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) de la L.G.E., en tanto el SEAR, se refiere a todo el Sistema Educativo regional, lo que incluye a los cinco subsistemas del Sistema Educativo determinados en el Título II de la Ley para todo el país.

## 2. El Capítulo VII, del Título II: De las Instituciones Educativas del Sistema

Según la Ley General de Educación, los Centros Educativos del sistema son de tres tipos: públicos, privados y subvencionados.

A través de los Centros Educativos Públicos, el estado cumple con el mandato del Arto. 58 de la Constitución Política, según el cual la educación es un derecho humano. Según el Arto. 51 de la Ley, “*en los Centros Educativos Públicos, no se podrá llevar a cabo, ni promover ningún tipo de actividad político-partidista, ni religiosa. El Estado ejercerá supervisión de los centros educativos dentro de los términos que se fijen en los reglamentos respectivos.*”

El Arto. 52 de la Ley, expresa: *Las Instituciones Educativas Privadas son personas jurídicas de derecho privado, creadas por iniciativa de personas naturales o jurídicas, autorizadas por las instancias de cada subsistema educativo.*

De acuerdo al Arto. 53: “*Los Centros Educativos Subvencionados son colegios con infraestructura educativa privada que reciben transferencia de fondos por parte del Estado, para el pago de salarios de docentes, quienes serán considerados como personas que laboran en el gobierno.*”

El Capítulo VII, cierra el Título II de la Ley General de Educación, cuyo cuerpo está constituido por los componentes estructurales de los cinco subsistemas del Sistema Educativo nicaragüense. Queda para el futuro, una revisión en lo general del Título a fin de corregir todos aquellos aspectos que permitan su articulación, homogeneidad, armonía y coherencia, y una revisión en lo particular de los Capítulos y Artículos, que permita establecer los ductos de comunicación entre los mismos, especialmente, si de lo que se trata es de establecer la forma en que estará estructurado el Sistema Educativo Nacional.

12 de noviembre de 2006

## **VI. LA ETICA NACIONAL**

## Principios éticos fundamentales

Prof. Násere Habed López<sup>1</sup>

Los principios éticos son premisas o postulados que tienen valor por sí mismos. Son verdades evidentes que corresponden a convicciones morales arraigadas de aplicación universal. Los principios éticos constituyen la base del ordenamiento moral, razón por la cual, en una u otra forma, aparecen incorporados a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948).

Los Derechos Humanos se llaman así porque corresponden a todo ser humano, por el hecho de serlo. Estos derechos, como los principios morales que les sirven de germen, son personales, imprescriptibles e inviolables, lo que evidencia que su violación es inmoral.

Son principios éticos fundamentales los siguientes:

1. **El principio del bien:** Haz el bien y evita el mal, es el principio ético esencial connatural al ser humano, y el que contiene implícitamente a todos los demás principios éticos.

Bien es lo que está de acuerdo con la recta razón. Es la última perfección. Es el ideal de la vida moral. Es todo lo que contribuye al desarrollo armonioso e integral de la personalidad.

Mal es lo que va contra la naturaleza racional del ser humano, contra el orden moral. Es todo lo que nos degrada, nos destruye, nos envilece. El mal es imperfección. El mal moral es antivalor, un valor negativo.

La práctica del bien conduce a la virtud, entendiendo por virtud el hábito o disposición de la persona a practicar el bien y evitar el mal.

2. **El principio de la vida:** Para los cristianos, a la luz de la fe, la vida es obra del amor de Dios. Es un don de Dios. La vida es el primero y más importante derecho del hombre. Es por lo tanto, soporte de los demás derechos humanos, por lo que es inmoral todo lo que vaya en

---

<sup>1</sup> Extracto de libro "Ética del Estudiante y desarrollo personal".

detrimiento de este derecho, siendo el más aberrante acto de inmoralidad la destrucción de la vida misma.

Se relacionan directamente con el derecho a la vida, dos obligaciones importantes; la conservación de la vida, y el desarrollo pleno de la personalidad.

A la par de que toda persona debe cuidar la vida, tiene también el deber de construirse a sí mismo, esforzarse por incrementar y actualizar sus conocimientos, desarrollar sus habilidades y destrezas, mejorar sus hábitos y actitudes y perfeccionar sus relaciones con los demás.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos dice al respecto:

“Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”. (Art. 3).

“Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado, que le asegure, a sí como a su familia, la salud, el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios...” (Art. 25).

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a satisfacer sus necesidades económicas, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad. (Art. 22).

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” (Art. 26).

**3. El principio de la dignidad:** Toda persona tiene valor por sí misma.

Dignidad, es sinónimo de grandeza, importancia, valor, merecimiento, buena reputación. La dignidad del hombre se refiere a la importancia que tiene todo ser humano por el hecho de que es un ser humano. Conlleva el respeto que nos merece su persona, sus palabras, sus sentimientos, sus deseos, intereses y aspiraciones. El respeto a la dignidad humana es la base de la consideración y del trato educado y cortés que debemos a todas las personas.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos dice al respecto:

“Todos los seres humanos nacen...iguales en dignidad y derechos”. (Art. 1).

“Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho...a la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad (Art. 22).

“Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria que le asegure a sí, como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana...” (Art. 23).

“Nadie será objeto de ingerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales ingerencias o ataques”. (Art. 12).

**4. El principio amor:** Toda persona necesita dar y recibir amor. “Tener amor es saber soportar; es ser bondadoso; es no tener envidia, ni ser presumido, ni orgulloso, ni grosero, ni egoísta; es no enojarse ni guardar rencor; es no alegrarse de las injusticias, sino de la verdad”. (I Corintios, Cap. 13:4-6).

El amor es esencial para el desarrollo sano de la personalidad y la preservación de la salud mental. El amor que se recibe fortalece la autoestima y la seguridad que el individuo tiene en sí mismo. El amor es tan importante para el desarrollo humano como el agua para las plantas. Hay diversas categorías de amor: amor a Dios, amor a la familia, amor a la pareja, amistad, amor a los demás.

Es un principio Cristiano: “Amar a Dios sobre todas las cosas y a tu prójimo como a ti mismo”.

Dice la Declaración Universal de Derechos Humanos: “Todos los seres humanos...deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. (Art. 1).

Por su parte, la Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas establece: “El niño para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material...” (Principio 6).

**5. El principio de la igualdad:** Todos somos fundamentalmente iguales. Nadie vale más que nadie. Nadie vale más que nadie. Nadie vale menos que nadie. Podremos ser diferentes en talento, riquezas, poder, pero esencialmente somos iguales.

De acuerdo con este principio es nuestro deber ser respetuosos, cordiales, serviciales, atentos, con todos los seres humanos y no solamente con las personas ricas o importantes.

Al respecto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece:

“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...” (Art. 1).

“Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición...” (Art. 2).

“Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley...” (Art. 7).

La humanidad ha recorrido un largo camino hacia la meta de la igualdad en las relaciones humanas y en las relaciones jurídicas, con el propósito de superar los desafíos de la discriminación racial y el trato desigual a la mujer, a discapacitados, etc.

**6. El principio de la libertad:** La persona por naturaleza es un ser libre y para la libertad. Es precisamente la autonomía moral la que le permite decidir, con libertad y responsabilidad entre el bien y el mal.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos señala: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia...” (Art. 1).

**7. El principio de responsabilidad:** Toda persona, por el hecho de ser libre y estar dotada de razón, es responsable de sus decisiones y actos y de las consecuencias que se derivan de ellos. Si por su culpa o negligencia causa un daño tiene la obligación de repararlo.

Para que exista responsabilidad moral se requiere que se den los siguientes requisitos.

**Libertad:** Es decir facultad y autonomía para actuar de una manera o de otra, según su decisión.

**Conciencia:** Saber lo que se está haciendo, o lo que se va a hacer, y si la acción es buena o mala.

**Voluntad:** Desear lo que se va a hacer.

Limitan o excluyen, según el caso, la responsabilidad moral, la ignorancia sobre los deberes morales; la coacción o empleo de la fuerza, que obliga a la persona a actuar contra su voluntad; y el miedo y los trastornos psíquicos que alteran sus condiciones mentales.

**8. El principio de equidad o justicia natural:** La equidad es, ante todo, una disposición interior del alma que nos inclina de un modo constante a dar a cada uno lo que le corresponde (Ulpiano). La equidad es la base de la conducta imparcial y objetiva.

En relación con este principio, la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice:

“Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, a sí como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana...” (Art. 23).

**9. El principio de solidaridad:** Se refiere a la disposición de los seres humanos a unir esfuerzos y prestarse ayuda mutua.

Todos necesitamos de los demás para atender nuestras necesidades y sobrevivir, del mismo modo que los demás necesitan de nosotros.

Sólo viviendo en comunidad podemos alcanzar nuestra calidad humana y realizarnos. Este hecho nos plantea el deber de fortalecer la vida comunitaria, trabajando por la paz, la unidad y el bien de todos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos establece al respecto:

“Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.” (Art. 29).

**10. Principio de la educación:** Toda persona tiene el deber y el derecho de educarse. Este principio ético es contemplado como un derecho de rango constitucional en diversos países.

Directamente conectado con este principio se encuentra el deber y el derecho a adquirir la mayor capacitación profesional posible, de acuerdo con las propias aptitudes y capacidades.

Dice al respecto la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Toda persona tiene derecho a la educación” (Art. 26).

Por su parte, la Declaración de Derechos del Niño de las Naciones Unidas establece: “El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas fundamentales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita...llegar a ser un miembro útil a la sociedad.” (Principio 7).

22 de mayo de 2007

### Una Educación más allá de la Sociedad del Conocimiento: Del valor del dinero a los valores permanentes

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
IDEUCA

Desde la década de los 90, las posibilidades de la nueva sociedad del conocimiento parecían no tener ningún límite. La sociedad de la información, la economía del conocimiento, la expansión masiva de la tecnología de la información y el entretenimiento, generaron un gran optimismo y una oportunidad excepcional. Las innovaciones y servicios tecnológicos se diversificaron a una velocidad vertiginosa.

Sin embargo, se ha comenzado a levantar la voz respecto a este consumo galopante. La *tecnología de la información* nos proporciona, por lo general, información de poca calidad, abundante, con frecuencia incorrecta, y *no ofrece ninguna guía intelectual ni moral sobre qué información seleccionar y evaluar*. Hay, incluso,

quienes afirman que, el Internet y otros recursos comunicacionales, nos están haciendo perder la capacidad de interactuar verdaderamente con la gente. Otros reconocen que las *comunidades virtuales*, aunque divertidas, pueden crear la ilusión de intimidad y comunidad. La *economía del conocimiento*, centrada en el consumidor, indica que la mayoría de la gente elige en proporción inversa al grado de significación que tiene la información, lo que ha llevado a otros a señalar que, esta explosión del conocimiento tiene un carácter superficial, casi “gaseoso”, en el que prevalece el estilo y la forma sobre la sustancia, diluyéndose la esencia, lo vertebrador.

Por otro lado, esta *economía del conocimiento* va ampliando, cada vez más, la brecha entre los ricos y los pobres dentro de los países y entre países. La exclusión de los beneficios de esta economía crea sentimientos de desesperanza y resentimiento entre los pobres. Los premios de esta nueva economía son: vidas más agitadas, menos seguras, más estratificadas y divergentes en el plano económico. En tal sentido, se trata de crear *una visión más cosmopolita no conquistadora*, con una perspectiva capaz de avanzar en una sociedad del conocimiento globalizada que se rija por *una lógica incluyente* y no excluyente.

Otra cara de esta sociedad del conocimiento es lo que algunos llaman “*sociedad del alto riesgo*”, en tanto exige flexibilidad para hacer frente a la ambigüedad, el cambio, la incertidumbre. Es por ello que ya no se debe seguir pensando en una educación que desarrolle únicamente aprendizajes cognitivos, sino que se requiere desarrollar un conjunto de capacidades sociales, interpersonales, dando sentido a los derechos y responsabilidades, construyendo confianza, identidad y ciudadanía. De otra manera, en una sociedad que priorice resultados académicos sobre las relaciones, los adolescentes se desmotivan más a aprender, al *sentirse alienados en la sociedad del conocimiento*. En muchas naciones del mundo, el impulso para conseguir la excelencia académica se ha dado pagando el precio de la exclusión social y educativa. Nuestro país no es la excepción. Adicionalmente, cuando los niños, niñas y adolescentes no aprenden a confiar y querer a los demás, se convierten, al final, en adultos egoístas, lo que promueve un orden social brutal nada compasivo.

Desde este mismo enfoque predominante de la sociedad del conocimiento, hay quienes alzan la voz a favor de una “*inteligencia emocional*”(Goleman) sana, en clara oposición a la pretensión del mercado de hacer de las *emociones humanas* productos comercializables, como algo que puede ser “vendido” en el mundo empresarial. Ante este panorama, el profesorado no puede convertirse en un mero catalizador o correa de transmisión de la economía del conocimiento,

sino que ha de saber proponer *contrapuntos esenciales dirigidos a defender y preservar la democracia pública y comunitaria* que, al parecer, está siendo puesta en peligro. Por tanto, enseñar más allá de la sociedad del conocimiento significa, no sólo desarrollar el *capital intelectual* de sus alumnos, sino aportar a la *construcción del capital social*, con habilidades para formar redes, construir relaciones sostenidas y constructivas, y para contribuir a potenciar los recursos humanos de la comunidad en función del desarrollo humano.

Enseñar más allá de la sociedad del conocimiento supone adoptar, como telón de fondo, la convicción de una *educación de los individuos como personas en una comunidad*. Múltiples investigaciones que indagaron sobre la razón del fracaso de numerosas reformas educativas, han encontrado un punto de coincidencia: *se trataron los cambios como procesos técnicos, neutros, vacíos de toda controversia y de valores*. Su incapacidad para enfrentar problemas relativos a la raza, las capacidades diferentes, las brechas de pobreza, el color y las injusticias, así como de desafiar creencias arraigadas sobre la incapacidad del alumno(a) de familias pobres o minorías raciales para alcanzar la excelencia. Ello demuestra que la *sostenibilidad y efectividad de una reforma educativa descansa sobre la base de su nivel de asunción de valores, de justicia y equidad* como ejes sustantivos, todo lo cual se sintetiza en la *calidad total*.

En consecuencia, un profesorado capaz de adoptar un contrapunto a la sociedad del conocimiento:

- Promueve el aprendizaje social, emocional, el compromiso y el carácter.
- Aprende a relacionarse con los demás de manera diferente, superando las relaciones superficiales y estableciendo lazos y relaciones duraderos.
- Desarrolla una identidad amplia, cosmopolita.
- Se compromete con su desarrollo personal y profesional continuo.
- Trabaja y aprende en grupos cooperativos.
- Forja relaciones con familias y comunidades.
- Construye la comprensión emocional.
- Enseña a confiar en las personas.

En este sentido, *las escuelas* han de desarrollar, no sólo una eficacia y un rendimiento elevado, sino el *carácter escolar, su propia identidad*. Estas escuelas saben quienes son, desarrollan la comprensión de sus objetivos, tienen capacidad para celebrar su singularidad. Esta escuela demuestra su identidad cuando su cultura toma en serio los objetivos, esperanzas y necesidades de sus miembros, a la vez que logra que éstos se comprometan con el bien común

de su comunidad y del país. El *Proyecto de Desarrollo Educativo* constituyen el mejor instrumento para hacerlo realidad. Estas escuelas reconocen que enseñar, no sólo es una actividad dirigida a la práctica cognitiva, intelectual, sino que es, también, una práctica social, comunitaria. Quienes diseñan políticas educativas y muchos investigadores de la educación tienden a dejar de lado el componente emocional. Los estándares de resultados, los niveles de competencias, si no son cuidadosos con este componente emocional llegan, incluso, a socavar la dimensión emocional de la educación. Esto se expresa cuando se exige a los docentes ocupar todo su tiempo en tareas técnicas, sin espacio ni lugar para la creatividad, la imaginación, las relaciones y todo aquello que alimente la pasión por enseñar. En esta ruta ha de inscribirse la propuesta educativa que está surgiendo del Foro Nacional de Educación.

7 de agosto de 2005

### La familia, cambio y estabilidad

Juan B. Arrien  
IDEUCA

La familia, como toda organización humana y social, vive los cambios que sacuden toda la textura humana y mundial provenientes de los avances tecnológicos en el espacio como movimiento de extensión y en la genética, las ideas y la conducta humana como movimiento de concentración.

El impacto de las diversas concepciones filosóficas, el neoliberalismo, la sociedad de la información, del conocimiento y del consumo, la ampliación aberrante de la brecha entre países y personas ricos y pobres, la profundización del sentido de la libertad, del subjetivismo y de la búsqueda de referentes humanos permanentes, han ido trastocando poco a poco los resortes más profundos de la convivencia social.

En muchos aspectos hemos pasado de las grandes certezas a las meras hipótesis, de la seguridad a la incertidumbre, de la consistencia al desequilibrio rumbo al imperio del relativismo total.

Como es natural está fuerza y direccionalidad de los cambios, han entrado en la familia y le han inyectado cuotas importantes de inseguridad, inconsistencia y desequilibrio, tanto en su concepción como en su organización y estructura.

Esta afectación en la familia, como célula y núcleo de la sociedad, referente original y último de la educación social, se transfiere desde ella a toda la sociedad.

La sociedad está atravesada por otros intereses y apetencias que tienen consecuencias y comportamientos con frecuencia desbalanceados y desequilibrados en los distintos aspectos de la vida personal y social. Por doquier comprobamos que mucha gente vive como en el aire sin base sólida en la que anclar, con mucha prisa, apuesta a la superficialidad, a la sobrevivencia, a aprovechar el momento para el gozo o para la solución de problemas iterativos, a la búsqueda del sentido de la vida, a la necesidad de contar con estructuras de cierto carácter de sostenibilidad.

La familia pues se encuentra en la actualidad como en una lucha interna, como en una especie de pugilato entre su identidad tradicional como núcleo humano, reservorio de valores, espacio y clima vitales de la formación y desarrollo de los hijos, generadora de hábitos y actitudes que incidirán su conducta personal y social y la desaceleración de estos grandes resortes humanos y sociales de tanta repercusión social.

En resumen, la familia se ve afectada, y a veces invadida, por antivalores que procedentes del contexto global, la van debilitando en su configuración y funcionamiento poniendo en riesgo su insustituible rol socializador y el hecho de ser fuente original de formación y educación.

Ante esta realidad es un imperativo social afianzar en la familia, como organización social, su carácter de seguridad, consistencia, unidad y cohesión connaturales que como familia proporciona a sus miembros para convertirla en el dique inquebrantable de una sociedad en zozobra.

Para tal fin es fundamental creer firmemente en la familia, concentrar la máxima atención en ella, aceptarla y defenderla como el origen y fin de toda política social y económica del país, reconocerla y tratarla como la garantía clave del bienestar humano y social, como la organización que siempre permanece como tal aunque afectada por la cultura del cambio. La familia cambia pero siempre mantendrá el carácter propio de familia.

Al interior de ella es necesario resaltar su fuerza de ser el ejemplo vivo y el referente recurrente donde se cultivan los valores claves de la vida, siendo de esta manera el sedimento permanente de los mismos en tanto la unión

de un hombre y una mujer constituye la realización humana más plena, biológica, psicológica y espiritualmente, realización que la familia trasmite como el referente original y duradero de la socialización y desarrollo de la personalidad de sus hijos.

Frente al debilitamiento actual que en varios aspectos presenta la sociedad esta sólo se puede mantener y progresar como hábitat verdaderamente humano y como fuerza de su reconstrucción permanente, haciendo de la familia ese hábitat y ese proceso estratégico de su reconstrucción.

De aquí su ubicación indiscutible como la organización educativa original y como instancia de permanente retorno para la seguridad y cohesión social.

2 de octubre de 2005

### **Familia, Educación, Valores**

Juan B. Arrien  
IDEUCA

Dentro del cambio como el contexto habitual en el que nos movemos y se mueven todos los referentes de valores y de conductas personales y sociales, la familia sigue siendo a la vez un espacio que activa el cambio y un resorte de estabilidad y de referencia recurrente en el desarrollo personal y social.

La familia constituye la primera y más perfecta experiencia de socialización generando el sentido de acogida, seguridad, afiliación, amor, estima, ejemplo, hábitos, comportamiento, valores, convivencia, contrastes, sensaciones, complementariedad, idealización de la figura paterna y de la necesidad materna. En resumen, es el espacio psicológico y social que forma parte permanente del ser humano. La familia se inserta en cada persona y será en el fondo algo que le acompaña siempre como lo suyo primario. De lo anterior se deriva el impacto profundo y duradero que ejerce la familia en la primera infancia y en el período de la Educación Preescolar.

La educación preescolar y familia se encuentran en la construcción del sentido de los hábitos básicos de convivencia y de apertura a los demás.



Dentro de la educación formal es la educación preescolar el período de socialización en el que la familia y la escuela están más cerca, forman prácticamente una unidad complementaria.

La educación preescolar viene a ser la continuación de la familia, perfecciona en forma de hábitos básicos y de una incipiente organización personal aquello que en la familia se vive de manera natural. La educación preescolar va dando forma a las primeras manifestaciones de socialización, fuera del ámbito y clima familiar.

El siguiente paso de la socialización relacionado con la educación primaria, la escuela toma cierta delantera en el proceso de socialización al completar, afianzar y proyectar aspectos del contexto familiar que requieren de su desarrollo.

Por una parte experiencias como la sistematicidad, el orden, la disciplina, la mediación pedagógica, el ejemplo, la tarea escolar (clase estudio, exámenes), el proceso del aprendizaje producto de un esfuerzo propio, el incipiente desarrollo de la creatividad y de la autonomía, empiezan a consolidar la personalidad del niño y de la niña.

Por otra parte el compañerismo, la amistad, la influencia del grupo etario, la participación en diversas actividades comunes, el descubrimiento físico, biológico y social de uno mismo íntimamente relacionado con los otros en forma de un nuevo sentido de comunidad, hace que el contexto escolar, recree un proceso de socialización en el que se produce el fenómeno de cierto desprendimiento de la familia a la par que ésta genera una nueva forma de pertenencia. La familia se mantiene y se siente como núcleo de permanente retorno pero se amplía en el proceso de la autoafirmación personal. Es la etapa en la que la persona comienza a diferenciar como experiencia propia lo bueno de lo malo y empieza a trazar la ruta hacia la autonomía y la autoafirmación.

En un tercer paso de la socialización adquieren mucha fuerza los influyentes resortes que constituyen la compleja vida de la sociedad actual llena de fisuras y contrastes pero generadora de nuevos refuerzos para el duro proceso de la autoafirmación y ubicación de la persona en esa sociedad que como contexto imprescindible va cambiando en sus componentes sociales claves. En este proceso cabe la posibilidad de sentir a la familia original como algo lejano e incluso incómodo en algunos aspectos, pero más necesaria y cercana en otros porque permanece en ella el factor de estabilidad y el sentido del reclamo de

un retorno instintivo a ella. Es el interesante momento de la construcción y afirmación de la autonomía, del comportamiento emanado de una especie de ley interior como la fuente del comportamiento social y ético, pero reteniendo la vinculación con la familia como garante de dicha autonomía. Este proceso toma vida sostenida en la etapa de la educación secundaria, la que se consolida en la Universidad.

En el proceso de socialización de toda persona en circunstancias normales la familia, la escuela y el contexto conforman un continuum íntimamente conectado y complementario donde se incuban las sensaciones, experiencias y hábitos básicos; se descubre la diferencia entre el bien y del mal; se construyen desde la autonomía como ley interior, los valores como fuente y referente de la conducta y responsabilidad humana y ética en el ámbito personal y social.

En el proceso global de la socialización vinculado a los valores humanos, sociales, morales y éticos se produce una activa relación entre la familia, la escuela y el contexto pero en el que la familia es el factor original y permanente del mismo. Uno transita por diferentes aulas y niveles educativos pero siempre retorna a la familia como factor permanente de seguridad y de estabilidad. Esta relación de familia, escuela, contexto pese a conformar un continuum intrínseco e interactivo en el proceso de socialización y construcción de la personalidad de todo individuo, a veces aparece fracturado. La familia queda aislada de la escuela y ésta permanece lejana a la familia. Esa separación ha sido histórica. No obstante la esencia misma de la educación ha reclamado el encuentro permanente de escuela y familia porque el proceso educativo es un proceso social de personas (niños, niñas, adolescentes, adultos) y las personas se mueven hacia y en un núcleo familiar. Este encuentro se está dando de diversas formas. La familia está poco a poco dentro de la escuela y la escuela está cada vez más abierta a la familia y al contexto. Estos tres espacios en interacción dinámica de socialización constituyen la fuente viva de los valores humanos, sociales y éticos de las personas y de la sociedad.

9 de octubre de 2005

## El Valor Estudiante

Juan B. Arrien  
IDEUCA

He seguido complacido la rica y sugerente veta que el diario “La Prensa” ha abierto a los valores humanos, sociales y éticos cuya síntesis se expresa en el editorial “El valor de los valores” del lunes 24 de octubre.

Interpreto que ese esfuerzo constructor de valores orientado más específicamente a las familias tiene también como destinatario directo a los estudiantes, por lo que he decidido escribir este artículo referido a los valores pero centrado en el estudiante como valor y constructor de valores. No se trata sólo de un juego de relaciones, se trata de algo que considero muy importante: analizar al propio estudiante como valor y constructor de valores.

Ser estudiante construye un importante valor, en todo el sentido del término, para el país, puesto que cerca de dos millones de nicaragüenses recorren en proceso de formación la etapa de la vida personal, social y del propio país, en la que como estudiantes encarnan, activan, procesan y construyen los valores humanos, sociales, éticos y morales que conforman en forma permanente la plataforma axiológica nacional.

En gran medida la educación recrea y transmite de generación a generación el bagaje cultural y el cúmulo de valores que van definiendo la personalidad e identidad de un pueblo.

La educación existe en tanto los seres humanos transmiten y recrean esos valores, es decir, es el estudiante el puente que une, sostiene y recrea el pasado, presente y futuro de los valores en el país, es el punto de encuentro donde confluye el pasado y se construye el futuro de los valores, es el verdadero sujeto que construye en sí mismo los valores. De ahí que podamos catalogar al estudiante como sujeto constructor de valores, en tanto los valores en la práctica los construye él y se construyen en él. Esto nos indica que los estudiantes (más de la tercera parte de la población) son a la vez el objeto y sujeto de los valores que conforman la plataforma humana y ética de la nación.

Los estudiantes de todos los niveles y modalidades de nuestra educación juegan un papel clave en la construcción y transmisión de los valores, constituyen en realidad la corriente permanente de los valores en el país, por ellos pasa esa corriente y desde ellos continúa la corriente.

De ahí la importancia de la educación y del estudiante en la construcción de los valores, de ahí el estudiante como valor. El estudiante es muy importante para el país, puesto que en él se garantiza el relevo permanente para la construcción y transmisión de los valores, siendo el portador de valores.

En este punto se abren dos importantes compuertas para recoger y proyectar los valores: la educación concentrada sistemáticamente en lo escolar, se abre a través del amplio espacio de la educación informal en la que los medios escritos, radiales y televisivos, etc. penetran profundamente en la entraña misma de los valores pudiendo proyectarlos con una fuerza efectiva extraordinaria. Por otra parte, el estudiante, visto naturalmente como actor de la educación escolar, pasa a ser actor de sus valores en la escuela y fuera de la escuela. En este sentido es la propia población, en la que está también presente el estudiante escolar, la verdadera transmisora y generadora de valores.

Todos somos estudiantes permanentes de la gran asignatura de los valores. En ella cabemos todos aunque es la familia la que ocupa un lugar clave para el aprendizaje activo de los valores al constituirse en la primera, indispensable y permanente escuela de los valores.

En este aprendizaje familia y escuela; familia, escuela y medios sociales de comunicación deben encontrarse para hacer una inversión común en valores. De esta manera los valores dan sentido profundo al quehacer de la familia, de la escuela y de los medios de comunicación.

En este amplio engranaje la escuela se mueve con fuerza, sentido penetración propia y lo hace a lo largo de tres, seis, doce, quince, veinte ... años y a lo largo de un proceso sistemático de formación de la persona y de la personalidad del educando siendo el mismo actor de esa formación.

La formación de la persona y de su personalidad está indisoluble y activamente vinculada a principios y valores como el bien, la vida, la dignidad, el amor, la igualdad, la libertad, la responsabilidad, la equidad, la productividad, la solidaridad, etc. No es posible una auténtica persona sin valores ni una verdadera personalidad al margen de principios y valores humanos, sociales

y éticos. El problema está en la concepción del origen, naturaleza y ámbito de esos valores. Sí estamos convencidos que los valores que definen a una auténtica persona son los valores positivos que fortalecen y hacen viable la dignidad, derechos y responsabilidades del ser humano como persona, ciudadano y transcendente.

En este amplio engranaje del quehacer de la educación la formación del estudiante debe ir encaminada a hacer de él un valor que da valor a los valores como constructor y transmisor de los mismos.

6 de noviembre de 2005

## La Ética Nacional

Juan B. Arrien  
IDEUCA

En distintos ámbitos y de variadas formas se habla de una crisis de valores en nuestras sociedades.

A la par que esa crisis invade con repercusiones preocupantes todo el tejido social, últimamente ha tomado fuerza **la pedagogía de los valores y la pedagogía de los Derechos Humanos**, a fin de contrarrestar los efectos de esa crisis de contribuir a defender, difundir, aplicar y construir los valores éticos, humanos, cívicos y morales que garanticen el desarrollo de una sociedad para una convivencia social sana, solidaria, participativa y creativa.

Los esfuerzos e ideales del proceso educativo orientado a la construcción de los valores, **chocan con los referentes negativos y destructores** que irrumpen en los distintos estamentos de un país como el nuestro, organizado bajo los criterios de la democracia y de la gobernabilidad.

La etapa de la formación de valores en la juventud se caracteriza por el grado elevado de concientización en los jóvenes así como de duda, de críticas, de búsqueda, de sentido de finalidad. Se acrecienta en el joven sentido y necesidad de la **autonomía personal**.

La pedagogía en esta etapa no busca **implantar** un conjunto de valores, sino desarrollar en la mente del joven una sensibilidad y un discernimiento morales conducentes a conformar en él una especie de “**Ley interior**”.

Para ello es muy oportuno poner a los jóvenes en contacto con las grandes ideas y valores que han elevado a la Humanidad a los niveles superiores del espíritu: las ideas de dignidad humana, libertad, responsabilidad social, justicia, honestidad, generosidad, solidaridad, espíritu de trabajo etc.

La **enseñanza** de estos valores en el contexto de las grandes ideas señaladas no consiste en una “**instrucción, solo puede ser objeto de una clarificación, de un diálogo, un intercambio social creativo, una conversación permanente con el interlocutor privilegiado, cercano, cotidiano, nuestro**” es decir, **la realidad nacional**, su funcionamiento y disfuncionamiento, las actitudes y valores que se privilegian y cotizan en ella, las formas lícitas o ilícitas que conducen al denominado éxito económico y social, al ejercicio a veces distorsionado del poder social.

Nuestra realidad cotidiana salpicada de hechos que sacuden las conciencias y ponen en entredicho la necesaria convivencia ciudadana, se está constituyendo en el **ejemplo**, en la **interlocutora penetrante** de las actitudes y valores que prefiguran el horizonte del comportamiento ciudadano de nuestra joven generación. ¿Podemos calificar de “**nueva**” a una generación que está siendo negativamente influenciada por su interlocutora diaria, por la realidad nacional, la que consciente o inconscientemente, conforma de hecho, una **sociedad educadora**, es decir, con incidencia en la creación y conducción de los valores que la irán construyendo o destruyendo en términos éticos? Dudamos que nuestra realidad nacional esté construyendo lo que en términos positivos pudiéramos denominar “**nueva generación**”.

Nos place comprobar que el país está activamente comprometido con su transformación.

En este contexto se han definido prioridades y proyectos que se traducen en grandes inversiones con visión estratégica de futuro. Pero ¿por qué no pensamos también en invertir substancialmente en la transformación de una sociedad éticamente viable y vivible? La estabilidad económica, la infraestructura material, la producción, el desarrollo social etc. son indispensables, pero de cara a una verdadera transformación de Nicaragua, se

impone también la necesidad de encontrar formas de inversión ética, moral, cívica, humana.

Esta tarea no es responsabilidad exclusiva del sistema educativo, es tarea indeclinable de toda la sociedad, encabezada por el gobierno y sus instituciones. La verdadera infraestructura de un pueblo son a la postre sus valores éticos, cívicos y morales.

6 de noviembre de 2005

### **Educación, Pueblo, Democracia**

Juan B. Arrien  
IDEUCA

Todos conocemos la etimología de democracia – demos pueblo; cratos poder. El poder del pueblo, es decir, el poder está en el pueblo, la fuente original del poder es el pueblo.

No obstante, resulta complejo y complicado entender en la práctica ese poder del pueblo, el ejercicio de ese poder y la gestión de ese poder.

Se pasa fácilmente del poder del pueblo al ejercicio de ese poder y a la gestión de ese poder. En tanto origen o depositario del poder el pueblo como conjunto de seres sociales lo ejerce de muchas maneras pero la veta que parece o se hace la más directa es la de expresarse con el ámbito político afectado por un sinnúmero de limitaciones, como pueblo y como poder.

Lo más radical es transferir el ejercicio del poder a una clase política, a unos sujetos políticos, hacerse representar por una clase política o unos sujetos políticos. Otra limitación substantiva es considerar y aceptar que la democracia es ya un estado de perfección ya construido cuando de hecho es una meta en estado de construcción y perfeccionamiento permanente. Por eso junto al concepto y realidad de la democracia e inseparable de la misma se ubica el proceso de generar y construir democracias, es decir la democratización. Otra limitación es la amplitud del concepto sobre todo, de la realidad social del pueblo, término que va desde las bases y entrañas del conglomerado social hasta convertirse a veces en un concepto impersonal aunque apunte siempre al centro mismo de la convivencia humana y social en movimiento.

En este contexto es bueno ubicar en las palabras del Sr. Presidente de la República el significado y alcance del término pueblo del término democracia. En su mensaje a la nación tras la aprobación por la Asamblea Nacional de la denominada “Ley Marco”, el Ing. Bolaños dijo: “Tengo la convicción de que sólo puede haber un pacto: el pacto con el pueblo. Sólo el pueblo puede decidir su destino y la democracia que quiere”. Nadie duda del contenido filosófico, sociológico y formalmente político de estas frases que en las circunstancias particulares parecen oponerse al pacto de los “políticos” aunque si se acepte la necesaria negociación con ellas en general como representantes del pueblo según el concepto usual de democracia y la creencia de que esta goza ya de un estado de perfección. De ese supuesto estado todo fluye y funciona democráticamente. Como educador, cuando me encuentro entre la conceptualización y la realidad en la que se mueve en política y también la educación me preocupa el pueblo real al plantearme si gran parte del mismo tiene conocimiento y conciencia de que es la fuente original del poder y de que transfiere ese poder a sus supuestos representantes que después se convierten en los administradores de ese su poder. La fuente de la preocupación es doble: a) por una parte el 30% de nuestro pueblo real es iletrado y el promedio nacional de escolaridad de nuestro pueblo, como país, es de alrededor de 5 grados. Esto me retrae un poco respecto al legítimo ejercicio del poder por parte del pueblo. b) Por otra parte, al reconocer que no existe relación vinculante entre escolaridad y democracia, es decir, tener escolaridad no significa ejercer la democracia pues se comprueba con frecuencia que muchos escolarizados letrados y educados son antidemocráticos (al tergiversar ese poder del pueblo) utilizando el poder en contra del pueblo y tergiversando ese poder del pueblo.

Lo interesante es también comprobar que con frecuencia la democracia funciona mejor en el propio pueblo, incluso el iletrado, al compartir múltiples organizaciones y actividades de la comunidad en una dinámica sana de participación y del desarrollo humano, el pueblo educa al pueblo.

Pareciera que la democracia se complica y se deslegitima cuando pasa a los niveles de un pueblo más desarrollado, o de una clase política cuya finalidad a veces es capturar el poder y administrándolo con frecuencia en razón de intereses particulares, utilizando la fuente del poder sin que sus aguas benefician a quienes las originan.

Este itinerario superficialmente trazado se encuentra con el otro factor que constituye la triada analítica de este escrito: educación, pueblo, democracia.

La educación en su concepción tanto etimológica como funcional, está intrínsecamente relacionada con la democracia aunque en la práctica esa relación se quiebre en el método de pensar y de hacer educación.

Educación significa el proceso mediante el cual se educa (e-ducere) de cada persona su enorme potencial humano y social a través de activar la inteligencia, la conciencia y la libertad que se traducirán en conocimientos, competencias y valores en bien de la persona y de la comunidad; significa incentivar (in-ducere) impulsar, motivar facilitar en el ser humano el despliegue de sus capacidades para compartirlas con sus semejantes en igualdad de derechos y obligaciones para una convivencia social y ciudadana generadoras de bienestar para todos; significa orientar y conducir (con-ducere) al desarrollo de cada persona haciéndola sujeto del mismo, fundamentando de esta forma su autoafirmación su autonomía personal y ciudadana.

La educación centrada en el ser humano, individual y social, apunta necesariamente a la igualdad, al empoderamiento personal como fundamento de una convivencia de respeto y de una interacción social.

La educación hace al ser humano teóricamente democrático con conciencia, poder y responsabilidad de decisión para crear y compartir las condiciones del bienestar social. La educación teóricamente entraña y genera poder junto con la capacidad de ejercerlo, lo cual abonaría el origen y desarrollo de la democracia. Sin embargo, la educación se complejiza cuando deviene en un bien social mal distribuido, cuando en su organización crea desigualdades, y cuando sus métodos pedagógicos contradicen se oponen o no se corresponden con el fluir de su verdadero rol humano y social, cuando no ayuda a desplegar la libertad y el desarrollo progresivo de la autonomía de educandos y educadores, cuando substituye la creatividad por la monotonía y la repetición etc.etc.

Pese a la evolución positiva que presenta nuestra educación y su proceso en conexión con la construcción de la democracia a través de la apertura a una participación organizada en los consejos directivos de los centros educativos y a la integración de los distintos sujetos (padres y madres de familia, directores, profesores, estudiantes) al mismo, todavía la educación escolar, por resabios de la cultura de la escuela y de los mecanismos institucionales que la sustentan, está algo lejos de constituirse en el vivero generador de democracia.

En ocasiones, se observa que las alternativas educativas de educación no formal, de educación para el trabajo, de la educación comunitaria etc. incentivan formas más directamente conectadas con el ejercicio de la democracia en el entendido que ésta no es propiedad privada del ejercicio propiamente político respecto al poder del pueblo.

Todo esto nos conduce a la necesidad de hablar y de fortalecer más el proceso democratizador como proceso de educación para la democracia. Se trata de ir formando, construyendo sujetos democratizadores, generadores de democracia a través de la práctica educativa, organizacional, institucional y pedagógica. Esta tarea de la educación formal escolar y no-formal, informal no escolar, encuentra un enorme obstáculo en el referente negativo del comportamiento político de los políticos y de la forma que estos se apropian y administran el poder que les fue transferido por el pueblo.

La función democratizadora de un verdadero proceso educativo nacional se topa con la evidencia de comprobar que el esfuerzo democratizador de la educación está siendo desvirtuado y con frecuencia negado por el proceso político que actúa en el supuesto marco de la democracia sólo porque el estado está organizando en distintos poderes aunque estos no siempre abonan a la democracia.

La democracia es tarea de todos y mientras educación, pueblo y democracia no constituyan una unidad interrelacionada sólida, dinámica y constructiva el devenir del país seguirá dando tumbos, creando vacíos y frustraciones sobre todo en las generaciones jóvenes. “El pacto con el pueblo porque sólo él puede decidir su destino y la democracia que quiere” según palabras de nuestro Presidente no deja de ser una aspiración necesaria, mientras no se activen los verdaderos resortes de la democratización, es decir, mientras los distintos poderes del estado, los políticos que representan el poder y el pueblo que les transfirió la administración del mismo no sean sujetos democratizadores y ejerzan funciones democratizadoras. La democracia se hace, se construye mediante un proceso democratizador, compartido.

La democracia no se construye desde sí misma, sobre todo, cuando todavía presenta síntomas de insuficiencias democráticas y cuando en algunos sectores prevalece más el predicador de democracia que el constructor de democracia. El reto es interesante, el momento histórico cargado de oportunidades. Sólo necesita una verdadera respuesta de una verdadera democracia, un pueblo que sea sujeto-democratizador, y no un pueblo-objeto democratizado y una

educación escolar y extraescolar generadora de sujetos democratizadores, constructores de actitudes, comportamientos y valores democráticos.

30 de octubre de 2005

### **La afirmación personal, síntesis del proceso educativo**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

El proceso educativo es en último término un asunto personal. Su recorrido transita desde teorías, referentes, sistemas, políticas, programas, métodos, mediaciones, evaluaciones, etc. conformando un andamiaje tan amplio, complejo y diverso que uno se pierde en el laberinto de sus directrices y exigencias. Todo ello se achica y reduce cuando llega a la dimensión de una persona concreta en proceso de formación, con la circunstancia de ser el autor de su propio aprendizaje que a la postre significa su “conquista personal” o su “afirmación personal”. Conocimientos, competencias, valores, sea cuales fueren las rutas que traza la escuela, todo desemboca o debe desembocar en la afirmación de ser y actuar como persona, lo que supone un proceso permanente de conquista personal, de construcción personal.

La existencia humana plantea o es una sorprendente paradoja: es el modo específicamente humano de la existencia y sin embargo, ella debe ser incesantemente conquistada. La existencia (*sistere ex*) es la situación de hacerse, de estar lanzada a hacerse, es ir haciéndose. La clave de esta conquista es la acción.

La existencia es acción y toda acción supone libertad, como la afirmación original de la persona. Ser libre es aceptar que uno tiene la posibilidad de construirse como persona pero reconociendo que está condicionada por nuestra situación concreta y que constituye un proceso permanente, un aprendizaje continuo, la educación a lo largo de toda la vida.

En este proceso de conquista personal desde la perspectiva de aprendizaje se combinan el doble movimiento de repliegue y despliegue. Por momentos el sujeto educando toma distancia del medio con el propósito de recogerse en su intimidad, de reflexionar y de encontrarse con sí mismo, de concentrarse en su mismidad y en sus fuerzas para desde ese movimiento interior dar

salida, saltar hacia el reto o despliegue de su fuerza original en búsqueda de dar sentido a la vida y ser dueño o responsable de ella. Es la fuerza de la afirmación personal abriéndose al mundo en forma de un proyecto de vida, búsqueda de sentido, de cooperación, de trascendencia.

Este doble movimiento adquiere particular importancia durante la adolescencia con un reto especial para quienes compartimos la labor de educar en el papel de interlocutores, mediadores, interactores, maestros, con los educandos.

El estudiante se busca a sí mismo y en el proceso de afirmación del yo juegan un papel fundamental las imágenes que de su persona le devuelve el entorno en particular el escolar por su influencia socializadora.

Por este motivo las experiencias y vínculos que el alumno configura en la escuela, pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de un concepto positivo de su persona; y es esta imagen de sí mismo la que subyace a las actitudes, a las atribuciones, a las expectativas; en definitiva a la conducta y a la disposición de apertura o cierre a las experiencias que ofrece la vida. Se trata de un momento clave para la afirmación personal.

El buen educador contribuye a la afirmación personal cuando siempre encuentra algo positivo que destacar, algún avance a tener en cuenta, alguna actitud valiosa, algún logro, por pequeño que sea; cuando consigue que el alumno se sienta aceptado y actúe con confianza en sí mismo y en los demás, cuando sus palabras manifiestan la preocupación por el otro en cuanto otro y la confianza en que ese “otro” puede y debe crecer, desarrollarse, avanzar.

A veces se corre el riesgo de considerar al estudiante, sólo desde la perspectiva del rendimiento, de las calificaciones pasando por alto otros aspectos. Asumiendo la perspectiva de la persona individual total los aspectos a valorar se multiplican, ya no hay “buen o mal estudiante”, sino un estudiante que se destaca en lo intelectual; otro con sus habilidades artísticas; otro por la fuerza con que defiende sus puntos de vista; otro por su capacidad de organizar y liderar un grupo; otro por sus dotes deportivas; otro por iniciativas de servicio social; otro por su perseverancia; otro por su creatividad; otro por su sentido solidario; otro por su orden y proligidad; otro por su sentido del humor; otro por sus valores éticos y la lista podría continuar indefinidamente...

Sentir que los otros advierten en nosotros cualidades y rasgos positivos y que nos creen capaces de manejar nuestras dificultades y enfrentar nuestras

responsabilidades, fortalece la confianza ante el desafío clave de conquistar nuestra existencia personal, de nuestra afirmación personal.

El educador que adopta una actitud positiva y de comprensión empática contribuye a que el educando confíe en sus posibilidades, le anima y empuja hacia su afirmación personal que es el logro central del verdadero aprendizaje.

Al aproximarse a la finalización de la educación media o secundaria los educandos generalmente ya han logrado una afirmación del yo que los pone en condiciones de analizar la realidad con criterios personales, de elaborar proyectos y de tomar decisiones sobre su futuro.

11 de diciembre de 2005

### Educación para la esperanza, la socialización y la comunidad

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
IDEUCA

Al siglo XXI le corresponde devolver la esperanza a nuestra sociedad y, de manera particular, a la educación, de manera que como país, logremos superar las heridas y frustraciones ocasionadas por el siglo recién concluido.

Indudablemente que el triunfo de la lógica económica implacable con la ley del más fuerte, en estas décadas pasadas, está despertando reacciones en las conciencias de cada uno y del país entero, provocando un renacer ético ante el agravamiento de las desigualdades y el incremento de la pobreza, en contraste con el rápido y elevado nivel de desarrollo del conocimiento, de las ciencias, de la tecnología y del gran capital.

Algunas de las variables que entran en juego en este escenario son, entre otras:

- Cierta fatiga y desaliento social producido por el incremento de la pobreza.
- Nuevas formas de pobreza y miseria de múltiples dimensiones y caras en el plano cultural, material, espiritual, afectivo y cívico.

- Contamos con una sociedad en la que se cultiva el individualismo, la desconfianza y el riesgo, en la que la importancia del capital social pareciera diluirse.
- La sustitución de la lucha de clases por conflictos étnicos en muchos países parece augurar movimientos de gran magnitud.
- Un mercantilismo exacerbado que genera dualismos y exclusión, a la vez que desmoviliza de los espacios cívicos que son la fuente de civilización y capital social.

Es por ello que, en este nuevo siglo, asistimos a una empresa de enormes proporciones: *reconstruir la comunidad humana del país*. De hecho, vemos cómo, ante la masificación y el individualismo que ha caracterizado a la primera generación de las tecnologías de la información y la comunicación, que parece haber llevado al paroxismo al sistema económico como el gran vencedor, se presenta una segunda generación tecnológica, en la que se hacen realidad interacciones en red y relaciones virtuales. Es de esperarse que la sociedad cognoscitiva, fundada en la ética del intercambio de conocimientos sin fronteras debido a la mundialización del planeta, favorezca el surgimiento de valores posmaterialistas.

En este sentido, se espera que la solidaridad y el espíritu comunitario aparezcan de nuevo como principios orgánicos vertebradores de la vida de la Nación, frente a la exclusión y destrucción de la trama social.

Ante este escenario debemos resaltar a la familia y la educación como fundamentos estables y mejor organizados, aunque asumiendo nuevos roles como núcleos básicos, a partir de los cuales se suceda la construcción de cimientos duraderos de la nueva Nicaragua.

La educación siempre ha sido y sigue siendo una tarea societal. Desarrollar plenamente la personalidad de cada cual implica fortalecer su autonomía personal, pero también la capacidad moral para aceptar al los demás y solidarizarse con ellos. Este proceso de humanización del país, al que ha de llevar este crecimiento personal, necesita alcanzar su plenitud, mediante la interacción permanente entre la libertad y la responsabilidad. En este sentido, nadie mejor que la educación desarrolla el capital humano, el capital cultural y el capital social, permaneciendo fiel a su destino comunitario intrínseco.

En tanto la educación del país logre llenar este cometido, el Siglo XXI podrá contribuir a construir un orden social justo en nuestra sociedad. Una *formación*

*para la justicia* es la única capaz de reconstruir el núcleo esencial de la educación moral, de las conciencias, lo que supone una cultura cívica no conformista, luchadora contra toda injusticia, que prepare para una ciudadanía activa, para intervenir en la gestión pública, no limitando su papel a la mera delegación. Esta lucha por la justicia supone hacer realidad la equidad, la igualdad de oportunidades, poner en práctica la libertad responsable, respetar a los demás, defender a los más débiles y excluidos, actuar con sensibilidad y actitudes consecuentes ante las diferencias.

Siendo que la educación es un bien público, la escuela se convierte en una institución social propiedad de la misma sociedad, no prestándose a ser una simple pieza más en el plano económico. De hecho, de las tres esferas a las que se refiere Hannah Arendt, la *esfera pública*, la *del mercado* y la *privada*, es la *esfera pública* la que promueve los valores de la equidad, la *esfera del mercado* y el *mundo laboral* conducen, por el contrario, a la discriminación, caracterizándose la *esfera privada* por la exclusión. La escuela, independientemente de su perfil, pertenece a la esfera pública como lugar de socialización, siendo la encargada de aportar e incidir en la esfera económica y en la privada, tomando en cuenta el cúmulo de capital humano y social que provee.

De hecho, ante el surgimiento de sociedades cada vez más complejas y diversificadas, surge la escuela como esfera pública poniendo su quehacer en función de la promoción de la cohesión social, la movilidad humana y el aprendizaje de la vida en comunidad.

Por tanto, todo lo que pueda suceder en los espacios educativos formales y no formales, ha de traer consecuencias positivas al proceso de construcción de una sociedad estable y equitativa, en tanto se educa para la ciudadanía plena edificando comunidades educativas plurales, regidas por normas de participación democrática, en las que prevalece la negociación como estrategia para conciliar posiciones, rechazando toda forma de solución de conflictos naturales por la violencia o autoritarismo. De esta manera, la tolerancia pasiva es sustituida por la discriminación positiva de las minorías, en tanto el objetivo básico de la formación democrática representa el acceso equitativo de todos a los derechos políticos fundamentales.

Este tipo de escuela para nuestro país, se convierte en el pilar fundamental de la *educación a lo largo de toda la vida* (J. Delors), en tanto en ella se aprenden las competencias indispensables para la socialización permanente, para consolidar la cultura que permita resistir ante las exclusiones. De esta forma,

la educación contribuye a que, en cada etapa, se reinventen las funciones sociales inéditas y movilizadoras.

Como vemos, *la esperanza* es la ventana que se nos abre, en este nuevo siglo, como eminentemente humana y humanizadora, la que encuentra su base sustantiva en una educación con raíces profundas en el quehacer de nuestra sociedad.

11 de diciembre de 2005

### Educación para la transparencia: la asignatura pendiente

Rafael Lucio Gil Ph. D.

El país es lo que es su educación y se transforma en la medida que su educación se convierte en la tarea estratégica fundamental y en su mejor inversión de futuro. En los últimos años los nicaragüenses acusamos signos de frustración y desaliento, al constatar, con tristeza, la paradoja existente cada vez más sobresaliente, entre los elevados índices de pobreza y pobreza crítica que vive la mayor parte de la población, y los signos de corrupción, falta de transparencia y manipulación de las instituciones, personas e instrumentos que debieran garantizar el respaldo jurídico de la institucionalidad, honestidad y transparencia en el país.

Como país, somos la síntesis de nuestro pasado, de lo que construimos y aportamos cada uno en el presente y de los sueños que sostienen nuestro futuro. Cosechamos lo que hemos sembrado y experimentamos, en el plano público, los valores y antivalores que han sido atributos de la educación que ofrecemos a nuestros niños, niñas y jóvenes. La educación constituye, más allá del derecho fundamental que tenemos todos los/las nicaragüenses, el pilar de referencia que orienta los valores y convicciones más profundas de las personas y del país. Los entornos de aprendizaje que la educación formal, no formal e informal proporcionan, se constituyen en auténticos laboratorios vivenciales en los que, como afirma E. From, se desarrollan competencias prácticas que anticipen *“modelos de sociedad que aún no existen”*.

Lo anterior, para hacerse realidad, supone que la educación es pensada, orientada y organizada desde una perspectiva claramente dirigida a desarrollar las competencias, comportamientos, actitudes y valores que la sociedad



necesita. En el currículum se hacen presentes, por tanto, la cultura a transmitir y recrear, así como los conocimientos, actitudes, valores y competencias. No obstante, contradictoriamente con los modelos tradicionales en uso, el currículum lo conforman, no sólo los contenidos culturales y valores escritos en un documento oficial, sino y sobre todo, las prácticas (el ejemplo), experiencias y entornos de aprendizaje que acompañan a la enseñanza. Por esta razón, al hablar del currículum es preferible verlo desde dos ámbitos complementarios: el *currículum explícito* que presenta los contenidos a enseñar y el *currículum implícito u oculto* que no aparece escrito ni impreso en programas ni libros de texto. Mientras aquél contempla los contenidos culturales programáticos que están escritos, éste último permanece implícito, oculto, traducándose en las prácticas, actitudes y ejemplos que evidencian los padres de familia, dirigentes y educadores (padres de familia, maestros).

Las investigaciones realizadas al respecto ponen de manifiesto que, las consecuencias que se desprenden del *currículum oculto*, determinan el éxito del currículum explícito. En tal sentido, por ejemplo, mientras los estudiantes, al pasar del tiempo, han olvidado muchos de los contenidos estudiados en cualquiera de las materias de estudio, jamás olvidan al maestro o maestra que supo animarles, apoyarles y elevarles su autoestima, o por el contrario, al que hizo que aborrecieran las matemáticas y “*aprendieran a ser incapaces*” para estudiar cualquier carrera con contenidos científicos. Habrán olvidado las lecciones de Cívica y Moral, pero permanecerá imborrable en sus mentes y corazones el ejemplo de respeto, delicadeza, entusiasmo, motivación y compromiso de sus profesores, o por el contrario, el hastío, aburrimiento y mentiras manifiestas entre el discurso en el aula y el irrespeto a sus derechos humanos, a su intimidad, autoestima y formas de pensar y ver el mundo. Desde esta perspectiva, niños, niñas y jóvenes, posiblemente, muy pronto aprenden a contagiarse de cierta “*esquizofrenia educativa*”, en tanto viven en dos mundos y con dos personalidades contradictorias: por una parte, han memorizado los valores que deben cumplir, pero por otra han estado en contacto permanentemente con la dualidad, la mentira y la falta de transparencia de sus padres-madres, dirigentes y maestros-maestras. En resumidas cuentas, el resultado de su aprendizaje contradictorio es que *deben aprender a repetir los valores, pero no a ponerlos en práctica*.

Las instituciones educativas, desde esta perspectiva, tienen la misión de educar en su totalidad y no únicamente a través de los programas curriculares. La educación que reciben los niños, niñas y jóvenes ha de ser traducida por todas las venas, aristas y costados de los centros educativos y de la vida familiar.

A título de ejemplos, veamos algunas muestras con las que instituciones educativas rompen fácilmente la coherencia en el servicio educativo que proporcionan, enviando a sus educandos señales contradictorias:

- Sucede con frecuencia que, instituciones de educación superior propagandizan carreras en las que los estudiantes constatan, al correr del tiempo, que la calidad de lo que se divulgó poco o nada tiene que ver con el servicio que se les ofrece.
- Dirigentes de *centros de participación educativa* que no quieren ver mermada la transferencia que reciben del MECD, la que guarda proporción con el índice de abandono escolar y de promoción, por lo que envían informes estadísticos sobrevalorados que no responden a la realidad que vive el centro.
- Maestros y maestras que abiertamente anuncian a sus estudiantes el precio de las clases particulares, bajo el supuesto que aprobarán quienes sigan el curso y paguen.
- Dirigentes de centros educativos que, a sabiendas que el MECD ha prohibido el cobro de aranceles y otras cuotas, lo continúan haciendo a vista y paciencia de padres y madres de familia y de funcionarios del MECD, sin que se tomen las medidas del caso.
- Carreras profesionales que demandan mucho ejercicio práctico preparatorio para el ejercicio de la profesión, y cuyos planes de estudio no las incluyen o si las consideran, no las realizan al no contar con laboratorios o centros de prácticas.
- Profesores que repiten pruebas evaluativas a sus estudiantes en las que se reproducen al pie de la letra las mismas cuestiones que han enseñado en el aula.
- Directores de centros educativos públicos y privados que presionan al profesorado para que aprueben al mayor número de estudiantes, para no ver reducidos sus ingresos o transferencias.

En resumen, debemos esmerarnos en diseñar currículos explícitos de contenidos y valores culturales pertinentes, relevantes y útiles (las reformas educativas lo suelen hacer), pero la mayor preocupación se debería centrar en realizar una auténtica revolución en los currículos implícitos-ocultos. Aquí reside el germen de la sociedad que soñamos, en la que los valores de la ciudadanía y de sus autoridades pública, se desplieguen con la transparencia y coherencia que el país necesita. Aquí reside, quizás, la clave fundamental de la sanidad del país.

18 de diciembre de 2005

## **Aprender a convivir**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
I.D.E.U.C.A.

Aprender a convivir es una de las competencias más importantes que necesitamos adquirir en nuestras sociedades, particularmente en Nicaragua.

Existen muchos programas, planes y esfuerzos organizados para transformar las instituciones de la sociedad y la propia sociedad, pero todos ellos confluyen en el convencimiento de que para hacer vivible a la sociedad, hace falta aprender más a vivir en comunidad.

Una plataforma excelente y práctica para esta necesaria y fructífera convivencia es la comunidad educativa. Construir y vivir una verdadera comunidad educativa constituye un ejercicio que va produciendo esa competencia tan importante en las sociedades modernas: “aprender a convivir”.

Si bien la globalización crea un gigantesco movimiento de macro-concentración, a la par surgen efectos de fragmentación y de marginación en la vida ciudadana precisamente porque de ella se quieren arrancar raíces que tradicionalmente han sustentado la unidad y la identidad.

En este fenómeno de acumulación por una parte y de vaciamiento por otra, el proceso educativo conlleva la integración de lo universal con la vigencia del contexto, la magnitud del ser humano en general con la dignidad de cada persona, el desarrollo del conocimiento con el crecimiento de cada individuo. El proceso educativo es la síntesis de lo universal y de lo particular. En él se concentra la ciencia pedagógica creada al ritmo del desarrollo de la humanidad y el desarrollo de la personalidad de cada individuo como actor y sujeto de su propio aprendizaje. Pero es que el aprendizaje, como proceso de acciones confluyentes y complementarias de un maestro y de un alumno, constituye una relación primigenia de comunidad creativa porque el proceso educativo es esencialmente un fenómeno interhumano, un proceso social alimentado por una corriente de relaciones personales.

Con suma frecuencia, la relación maestro-alumno es duradera, vitalicia, porque ella generó una microcomunidad, el germen de una convivencia. La

educación enseña a convivir. De no ser así, de surgir en su seno interferencias de cualquier tipo, la educación se aleja de sí misma, de su razón de ser.

Este fenómeno no es ajeno a nuestra realidad y tampoco a algunas experiencias de nuestro contexto educativo. A veces lo que se construye en el aula, esa unidad pedagógica (maestro-alumno) que se crea en el aprendizaje, se debilita en las relaciones del centro educativo con educadores y alumnos y con los padres de familia, se desvanece en las relaciones institucionales y técnicas de la administración educativa, (por ejemplo en las formas de supervisión y presiones de informes, etc.) y se quiebra en las relaciones substantivas que deben sustentar el sistema educativo nacional.

La evidencia nos confirma que éste continúa desarticulado e incoherente, necesitado de relaciones institucionales y pedagógicas bien aceitadas.

Nuestro sistema educativo no es un ejemplo vivo de comunidad, no es un ejemplo visible de convivencia educativa.

Quizás por el nivel macro con que se mira al sistema educativo en él se expresa la falta de una verdadera comunidad nacional, la que por otra parte está atravesada por la polarización, y los intereses fragmentados, los que a su vez generan grandes contradicciones y obstáculos para una verdadera convivencia.

En este contexto es cuando la educación debe mostrar su fuerza unificadora, su fuerza de concertación ciudadana.

Si bien existen discrepancias en torno a aspectos formales y prácticos de la educación nacional, es la educación la que contiene los mayores niveles de coincidencia y de unidad porque todos quieren educación, porque más del 70% de la población entre padres de familia, educadores, funcionarios y alumnos, es parte cotidiana del proceso educativo nacional.

La educación conlleva la posibilidad real y la responsabilidad permanente de ir construyendo la competencia de “aprender a convivir” de ir construyendo una comunidad nacional. El proceso educativo se desarrolla en la convivencia de personas, creando semillas imperecederas de comunicación y de comunidad.

La educación es fuerza poderosa de concertación ciudadana, facilitadora de una comunidad nacional.

Pero para que su desempeño global en el país haga posible estos logros trascendentales para la vida nacional, nuestro sistema educativo debe aprender con urgencia a ser una comunidad educativa, debe “aprender a convivir” y a actuar como una comunidad. Este aprendizaje constituye el fundamento más sólido para garantizar una verdadera participación de la comunidad educativa en el amplio espacio del proceso educativo nacional.

17 de diciembre de 2006

### Un nuevo liderazgo educativo basado en valores y capacidades

Rafael Lucio Gil Ph. D.

La educación del país se debe a un conjunto de factores que interactúan entre sí condicionando o determinando sus resultados. Desde la perspectiva económica que ha predominado en el tratamiento a la educación en la región, se ha puesto la mirada casi exclusivamente en los factores económicos, lo que ha traído como consecuencia un enfoque restringido de la misma, invisibilizando otros factores quizás más relevantes. Esto ha ocurrido en el marco de un proceso más global en el que la educación se ha visto arrollada por intereses del mercado, siendo tratada como mercancía, no como derecho humano.

Pero la educación es, ante todo, el proceso humano por excelencia que contribuye a que cada individuo logre ser persona, desarrollando al máximo todas sus potencialidades, no sólo en un tramo de su existencia, sino *a lo largo de toda la vida* (J. Delors). Es por ello que, el principal atributo de la educación se refiere al conjunto de valores que dan sentido a los aprendizajes, de manera que lleguen a transformar la persona y ésta, a su vez, transforme su entorno. En consecuencia, si bien lo económico es un medio que apoya el desarrollo de valores, son éstos la principal razón de ser de la educación del país. Estos valores, sin embargo, no deben quedar limitados al entorno escolar, por el contrario, han de constituir el principal patrimonio de la institución educativa en su conjunto, tanto de los maestros y las maestras como, de manera especial, de quienes dirigen la educación. Un hecho que ha estado presente en el sistema educativo en estas décadas ha sido, precisamente, la contradicción entre el enfoque pedagógico del aula y el que han caracterizado al liderazgo educativo, a sus maneras de gestionar la educación y de tratar a los maestros y maestras. Así, por ejemplo ha sucedido frecuentemente que, mientras el

enfoque pedagógico de enseñanza pretende tener un carácter democrático y participativo, los estilos de dirección y gestión imperantes, desde el nivel central hasta los centros educativos, tiene un carácter impositivo, vertical y antidemocrático. Tal contradicción da a entender que la educación sólo la han de realizar los maestros, perdiendo de vista que, lo que éstos puedan enseñar, no tiene ningún efecto, si con el *currículum oculto* de las prácticas institucionales se enseña precisamente lo contrario. En este orden sabemos que, a pesar de que el aparato educativo lograra contar con un presupuesto adecuado a sus necesidades, los centros educativos contarán con la planta física y medios didácticos requeridos, el currículum llenará los requisitos, etc., si el sistema educativo no cuenta con el liderazgo, valores, capacidades y voluntad política suficientes para llevar a efecto políticas educativas pertinentes, de poco servirá lo primero.

El tema del liderazgo es, quizás, uno de los temas claves que tiene, en los últimos años, más ocupados a quienes están interesados en la eficiencia, crecimiento y calidad del mundo empresarial. Son múltiples las tipologías de liderazgo que los autores reconocen; así, unos ubican su centro de interés en la cantidad de conocimientos que deba poseer el líder, otros se fijan más en las capacidades de iniciativa y creatividad; para algunos lo fundamental reside en el desarrollo de la inteligencia emocional, y son pocos los que ubican la clave del éxito en el conjunto de valores humanos y espirituales que encarnen los líderes. Quizás la respuesta deba de ubicarse en la síntesis ecléctica que integre lo mejor de cada uno de estos modelos.

El ámbito educativo no es una empresa ni puede ser tratado como tal, si bien puede aprender y adecuar determinadas estrategias interesantes por su contenido educativo, a como las empresas también aprenden e incorporan estrategias que le son propias al entorno de la educación formal. El tema del liderazgo educativo ha recibido muy poca atención en el marco de los procesos de reforma de la educación, aún cuando hoy sabemos que en la calidad de éste descansa gran parte del éxito de las reformas. Este bien intangible de la educación del país se ha deteriorado hasta tal punto en estas últimas décadas, que quienes han tenido la máxima responsabilidad de tomar decisiones, no poseían la experiencia, conocimiento, vocación y formación pertinentes que requiere este sector tan sensible y delicado para el futuro del país. En estos momentos en que se produce un proceso de tránsito en la administración del MECD y el INATEC, el tema tiene especial vigencia, por lo que es bueno recordar algunas de las características que, a nuestro juicio, debieran acompañar a cada una de las personas que conformen el equipo de

dirección del sistema educativo. Tres áreas nos parecen de especial relevancia:

**a) Preparación y experiencia técnico-pedagógica-investigativa(inteligencia cognitiva), b) Preparación emocional (inteligencia emocional), c) Vocación de servicio a la educación y a la sociedad(Inteligencia social).** Todas ellas han de estar entrecruzadas con un conjunto de valores humanos y espirituales, que impriman sentido al resto de cualidades:

- a) Preparación y experiencia técnico-pedagógica e investigativa:** La experiencia práctica acumulada por los líderes en el sector educación representa un haber fundamental que no ha sido valorado en las últimas décadas y que imprime una capacidad especial para contextualizar toda decisión de reforma a las necesidades de la educación.. La preparación técnico-pedagógica del más alto nivel, unida a una visión moderna de la educación, es portadora de las capacidades y conocimientos especializados que proporcionan el referente fundamental para incidir positivamente en realizar cambios educativos actualizados propios del desarrollo que están teniendo las ciencias de la educación. La experiencia investigativa, motor de los cambios, valida y alimenta al conocimiento y saberes prácticos y capacita para activar constantemente el espíritu crítico y cuestionador sobre la realidad educativa, tan ausente del aparato educativo.
- b) Desarrollo de la Inteligencia Emocional:** Posiblemente se trata del componente más ausente del aparato educativo, y el de mayor incidencia negativa, por cuanto su ausencia vuelve infructuosos los demás saberes. La capacidad de diálogo y comunicación, escucha, empatía, sensibilidad, tolerancia y respeto a los derechos humanos de los demás, gestión positiva de las emociones, transparencia para modelizar las actitudes que se exigen a los demás, en fin, el *rostro más humano del liderazgo* que imprime a éste, más allá de las técnicas aprendidas, capacidad para influir en los demás y para aprender de ellos. Se trata, en resumen, de *la sabiduría* que exalta el espíritu y supera a la *inteligencia convencional*.
- c) Vocación de servicio a la educación y a la sociedad:** La educación es para el líder su vocación y pasión, lo que obliga a crear espacios de participación social, a escuchar e interpretar sus propuestas, a crear responsabilidad social por la educación, a promover y aceptar el control social de la educación, y a dar cuentas de forma sistemática y transparente de los resultados educativos a toda la sociedad.

17 de diciembre de 2006

## El aprendizaje más significativo se da en el ambiente familia

Rafael Lucio Gil, Ph.D.

Quizás uno de los espacios naturales más reconocidos y aceptados en el mundo por las distintas culturas, con sus variantes, es la familia como el nicho ecológico fundamental para la transmisión de valores y cultura. Sin embargo, aún siendo reconocida como célula fundamental de la sociedad, la realidad práctica nos indica que, tanto su constitución y sostenibilidad como los roles que le corresponde jugar, están siendo descuidados. Sabemos que toda persona, desde que nace, es educable y está en construcción y desarrollo permanentes; es por ello que la familia es el espacio preferencial de aprendizaje, en sus diversas formas, niveles y posibilidades. Las fiestas de Navidad y Año Nuevo son, por excelencia, un lugar privilegiado de encuentro y convivencia para la familia. Si embargo, los intereses del mercado y el consumismo que les rodean, frecuentemente, desdibujan en gran medida esta posibilidad.

Desde cualquier perspectiva que pudiéramos analizar a la familia, todas ellas apuntan a proporcionar a los hijos e hijas, desde la más tierna infancia, un desarrollo integral en el que se conjugan, de manera compleja, factores de origen genético, psicológico, fisiológico, cultural, espiritual y social. Es por ello que, la sanidad de nuestra sociedad, descansa fundamentalmente en la sanidad de las familias que la componen, con los atributos y valores que las representan y los saberes que reproducen.

En el plano educativo formal es importante reconocer el descuido en que el aparato educativo ha tenido al poder educativo de la familia en sus distintas manifestaciones formales, no formales e informales. Sin tomar en cuenta el soporte fundamental que ha de proporcionar el entorno familiar para que los hijos e hijas, desde el vientre materno, desplieguen un conjunto complejo de resortes y capacidades que aporten al desarrollo gradual físico y de personalidad, los programas educativos institucionales suelen concebirse y desarrollarse, más bien, considerando a los educandos como entes “extraídos” de su espacio familiar, al margen de la historia y clima que le acompañan y del cuadro de valores que les sustentan.

Son diversas las disciplinas que han estudiado la influencia que tiene en los niños, niñas y adolescentes la educación familiar. Desde el vientre materno hasta los cinco a seis primeros años de vida, la contribución de este entorno

familiar representa el espacio por excelencia para desarrollar, de *forma básica*, el sistema físico, neurológico, afectivo, interactivo y social. La ausencia o descuido de esta etapa, contrae *profundas consecuencias insuperables* para el futuro de estos niños y niñas, para la construcción de su identidad, autoestima y logro educativo y social, con las consecuencias trágicas que ello trae para el desarrollo del país. La educación formal, como la entidad institucional mejor organizada que da respuesta al derecho natural de toda persona a su desarrollo, en sus variadas expresiones, se constituye en una prolongación y complementación de la educación que proporciona la familia, lo que justifica la importancia de articular estas dos instituciones, de manera que, tanto *la educación sepa aprovechar y desplegar los aprendizajes que los educandos han obtenido en su familia, como éstas se deben enriquecer con el desarrollo que logran sus hijos e hijas en el entorno organizado del ámbito educativo.*

Esta *relación de complementariedad*, cuando no existe o se desaprovecha, abre brechas insospechadas entre la educación formal escolar y la educación no formal e informal familiar, impidiendo *una acción unificada* que posibilite, no sólo una educación para los hijos e hijas, sino también una educación para los padres y madres. La *“escuela de padres”* constituye, en este sentido, un espacio privilegiado para superar esta brecha.

Las reformas educativas y sus transformaciones curriculares y pedagógicas que las concretan suelen partir de fundamentos generalistas, abstractos y poco contextualizados. En el mismo sentido, el *Plan de Desarrollo Educativo (PDE)* y *Plan Curricular de Centro (PCC)* que debieran elaborar todos los centros educativos, suelen convertirse en rutinas formales desprovistas de sentido, reducidos al documento que los contiene, perdiéndose de esta forma la oportunidad de hacerlos realidad en la práctica. Desde los diagnósticos que han de elaborar los centros educativos, deben examinar la realidad social y familiar de sus educandos, para llegar a conocer y comprender la situación familiar y personal que les envuelve, lo que serviría de base firme que proporcione consistencia a la educación de los centros. Para superar este desencuentro, es preciso que las políticas educativas incorporen, con mayor fuerza y nivel de profundidad, la creación y fortalecimiento de vínculos entre la familia y la educación formal. Ya la *Ley de Participación Educativa* representa una buena intención a este respecto, si bien la excesiva institucionalización y formalización de la participación de la familia en la educación, tal como se refleja en su Reglamento, no contribuye a superar tal desencuentro.

También la familia se constituye en *el mejor escenario de encuentro* entre los valores o antivalores de los padres y madres, como los mejores modelizadores y ejemplos o contraejemplos de las conductas, actitudes y aprendizajes que desarrollarán sus hijos e hijas. Al igual que en el escenario de la educación formal los contenidos de enseñanza-aprendizaje sobre actitudes y valores que escuchan en el aula los alumnos, pudieran entrar en contradicción con actitudes impositivas, irrespetuosas e inadecuadas de algunos maestros o maestras, también al interior de la familia, los comportamientos y actitudes de los padres-madres pudieran entrar, en muchos casos, en contraposición con el contenido del discurso con que exigen a sus hijos determinados comportamientos.

Este desencuentro *entre la teoría y la práctica, el discurso y los hechos*, ha sido muy estudiado por investigaciones cuyos resultados coinciden en que *la sustancia de lo que los alumnos aprenden, asumen y recuerdan al correr de los años* (para toda la vida), no son precisamente las lecciones cargadas de teoría, sino los buenos o malos ejemplos, las actitudes de respeto, apoyo y reconocimiento hacia sus derechos y particularidades o un comportamiento contrapuesto, tanto de parte de de sus propios padres como de sus maestros y maestras. Esta contradicción entre el *“currículum oculto-implícito”* y el *“currículum explícito”* merece ser atendida y superada por maestros-maestras, padres y madres. Cuando esta contradicción no queda resuelta, no sólo se afecta negativamente el aprendizaje de los hijos e hijas en todas sus dimensiones, sino que se *siembra la semilla de la mentira, la falta de transparencia y la esquizofrenia moral* que, al correr del tiempo, fácilmente son reproducidas en las nuevas familias y trasladadas al *entorno de la política, la administración pública y al comportamiento social* general en el país. Como puede verse, *la familia y la educación se necesitan y complementan*, por lo que su encuentro debe ser fortalecido por el sistema educativo. *En ello reside, quizás, la clave más relevante de un futuro más promisorio para el país. Estas fechas navideñas son una excelente oportunidad para reflexionar en ello.*

31 de diciembre de 2006

## Pidiendo perdón por la corrupción en las escuelas

Miguel De Castilla Urbina (\*)  
MINED

El y la periodista insisten en preguntar al Ministro de Educación sobre si él pidió perdón a los maestros, por haber denunciado la corrupción en las escuelas públicas, en el contexto del fenecido modelo de administración financiera de la educación conocido como autonomía escolar. La preocupación no era sobre cómo se producían los procesos corruptos, cuáles eran las formas de manifestarse, qué consecuencias tenían para las funciones pedagógicas de los centros escolares y para el futuro de nuestra sociedad, sino que el interés estaba centrado en las disculpas del Ministro, como si éste hubiese expresado alguna falsedad sobre la cual había que pedir perdón. El objetivo era someter a juicio al Ministro y por ende al Gobierno y no a la patología social denunciada. El objetivo era político y no informativo ni mucho menos ético.

Mi respuesta fue: sí, pedí perdón a quienes nunca habían cometido actos reñidos con la ética en las escuelas, y eran portadores y promotores de los valores que buscamos recuperar en el contexto de la Tercera línea de Política Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional llamada *Otra Educación*. Pedí perdón por ellos y por mí, porque yo también como educador, he sido profundamente lastimado por los actos de corrupción en las escuelas.

El Profesor Naseré Habed López, presentó recientemente en el Diario La Prensa, del 7 de febrero del 2007, los resultados de una investigación sobre el tema de la “corrupción en los centros educativos”. Los 25 actos de corrupción identificados en el estudio fueron:

1. Inflar las matrículas para recibir transferencias de mayores recursos.
2. Traficar con certificados de notas y diplomas.
3. Vender guías de estudio donde supuestamente está la “piedra” del examen.
4. Aplazar a los alumnos para después impartirles clases pagadas.
5. Realizar exámenes de rescate y cursos de nivelación para cobrarlos.
6. Vender textos que el MECD proporciona gratuitamente.

---

(\*) Ministro de Educación.

7. Recomendar libros caros, para ganar comisión de las casas distribuidoras.
8. Usar, para beneficio personal recursos del colegio (papelaría, computadora, fotocopidora, teléfono, etc.).
9. Inducir al alumno a participar en actividades pagadas (paseos, excursiones, cine, etc.), a cambio de ganar notas en matemáticas, español, etc.
10. Enamorar y acosar sexualmente a las alumnas recurriendo a la amenaza de aplazarlas.
11. Privilegiar con mejoras calificaciones y mejor trato a los hijos de personas ricas o importantes de la comunidad.
12. Discriminar o ridiculizar a los alumnos que tienen problemas de aprendizaje.
13. Aprovecharse de los alumnos para que hagan mandados del maestro.
14. Menospreciar las asignaturas que imparten otros profesores.
15. Chismear, afectando el honor y reputación de otros miembros de la comunidad educativa.
16. Divulgar secretos o asuntos confidenciales del alumno y su familia.
17. Avergonzar públicamente a los alumnos que van retrasados en el pago de la colegiatura.
18. Ingerir licor en compañía de alumnos.
19. Llegar tarde, faltar a clases y no cumplir a cabalidad con los deberes escolares.
20. Consumir y traficar con drogas en el recinto educativo.
21. Hurtar, robar libros, lapiceros, mochilas, celulares y otros artículos de compañeros de clases.
22. Copiarse en los exámenes, hacer aparecer como propio trabajos ajenos y recurrir al engaño para aprobar el año.
23. Valerse de la autoridad para presionar a un docente a que mejore la nota de un alumno.
24. Circular en el aula material pornográfico y
25. Usar lenguaje vulgar o grosero en la comunicación con los demás miembros de la comunidad educativa.

El Profesor Habed, finaliza su artículo así: deseo que el Ministro de Educación un día pueda declarar territorio libre de corrupción a los centros educativos de Nicaragua.

Seguro Maestro, amigo y hermano, que lo lograremos. El acumulado moral del magisterio nicaragüense es muy grande, y con él seguramente, poco a

poco, se irán segmentando y reeducando a los mal portados. Por nuestros niños, por nuestros jóvenes, por Nicaragua.

18 de febrero de 2007

### **La educación: el otro es el culpable**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

En la Educación Nacional se construye una extensa cadena compuesta por sólidos eslabones echando la culpa al otro de los problemas de la educación.

No es nada raro. Este comportamiento, muy extendido por cierto, en la vida individual y social, parece convertirse en una expresión de nuestra cultura social. Desde el niño, hasta el político, acostumbran culpar al otro de los múltiples males que nos acompañan en nuestra vida.

Nada raro que esto, aunque contradictoriamente, también sea el pan nuestro de cada día en nuestro sistema educativo.

De los males de la educación, el Gobierno entrante echa la culpa al saliente y éste al que le precedió. Eso se hizo en 1979 y eso mismo sucedió en 1990 y sucede el año 2007. Se repite el mismo discurso y el mismo mecanismo para ocultar sus propios defectos echando la culpa al otro o definiendo una nueva trayectoria educativa para superar errores anteriores. De ahí que la historia de nuestra educación constituya una perfecta concatenación de innovaciones alentadoras y de involuciones manifiestas.

Recorramos por los eslabones de esta larga cadena.

El Ministerio de Educación le pasa la pelota al presupuesto insuficiente y mal distribuido. Algunos políticos dicen que el problema es de los educadores y sus sindicatos y a la inversa los educadores reniegan de los políticos y sus intereses particulares. Los de educación primaria ven el problema en el preescolar o en la falta de aprestamiento de muchos niños antes de ingresar a 1er. Grado y los de la educación secundaria se quejan de la educación primaria.

La universidad se asusta del bajo nivel que presentan los candidatos a ingreso, mientras el aparato escolar enrostra a la universidad por desentenderse de los otros niveles del sistema educativo y por la mediocridad de los profesionales, incluidos los futuros docentes, que gradúa. El aparato escolar le echa la culpa a la familia porque no colabora y no se preocupa lo suficiente en la educación de sus hijos y la familia le pasa la cuenta al aparato escolar, a su desorganización y deficiencias múltiples. Los rectores y/o directores se sienten maniatados entre los que mandan abajo – profesores y estudiantes – y los que mandan arriba – burócratas – Los padres de familia reclaman a los profesores y éstos le pasan la factura a los alumnos. Los alumnos se consideran víctimas de las materias recargadas, de los malos profesores y de los métodos inadecuados de enseñanza. Los que producen textos dicen que el problema es la capacitación del docente y los que capacitan dicen que el problema es administrativo. El magisterio se refugia en su impotencia y condiciones de trabajo adversas y apunta su dedo en dirección a la política y gestión inapropiada del ministerio.

Nadie quiere hacerse cargo, al menos parcialmente, del complejo problema que es hoy en día la educación. Nadie quiere admitir la culpa y asumir responsabilidad. No obstante todos, sin excepción, compartimos alguna responsabilidad por acción u omisión de la crisis educativa.

- Culpables son los gobiernos que no asumen en serio y como prioritario el tema educativo, que no miran más allá del corto plazo de su período e interés político y que no hace adecuado uso de los recursos, permitiendo de esta forma que el sistema educativo opere con escasos recursos y cargue aún con múltiples deficiencias.
- Culpables son los Ministerios de Educación y sus distintas estructuras al actuar como si todo se soluciona ordenando desde los técnicos sin dar el espacio requerido a la participación de los principales actores y tener muy en cuenta el sentir de la comunidad educativa.
- Culpables son los dirigentes y los sectores influyentes de la sociedad –políticos intelectuales, empresarios, sindicatos, líderes comunitarios y religiosos – que no prestan la debida importancia práctica y no meramente en el discurso) al tema educativo, no logran articular ni la crítica ni la propuesta, no aprovechan su poder e influencia para organizarse y canalizar la necesidad nacional de una política educativa

global, equitativa, coherente y responsable según exige la educación de un país como factor clave de su desarrollo.

- Culpables somos los educadores que nos desgastamos en conflictos internos, que no constituimos la avanzada creativa de una mejor educación, que no incluimos con suficiente fuerza la propia autoformación y perfeccionamiento y participación como una prioridad en la plataforma de nuestras variadas y justas reivindicaciones sociales, laborales y salariales.
- Culpables son los padres de familia que se desentienden de la educación de sus hijos y la entregan cómodamente en manos del aparato escolar, evitando las reuniones, callando la crítica, dudando de su propia capacidad para participar activamente en la tarea compartida del proceso educativo.
- Culpables son los alumnos que piden del sistema escolar menos estudio, más vacaciones, que hacen de la copia una costumbre, que les interesa más pasar el examen y el año que aprender y aprender a aprender, que se contentan con el profesor fácil aunque carezca de calidad y que no exigen cierta excelencia en la enseñanza y no asumen su papel de sujeto actor de su propio desarrollo educativo.

No se trata pues de institucionalizar la costumbre de echar la culpa al otro, se trata de asumir una responsabilidad ética y social de gran trascendencia para la gente, la sociedad y el país.

¡Qué tal si pudiésemos unir en una fuerza común educativa a alumnos, profesores, padres de familia, fuerzas vivas de la sociedad civil, Ministerio de Educación, Gobierno y Estado...!. La educación podría ser otra, mejor.

3 de mayo de 2007

## Educar para ser persona y para la comunidad

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
IDEUCA

Al siglo XXI le corresponde devolver la esperanza a nuestra sociedad y, de manera particular, a la educación, de manera que como país, logremos superar las heridas y frustraciones ocasionadas por el siglo recién concluido.

Indudablemente que el triunfo de la lógica económica implacable con la ley del más fuerte, en estas décadas pasadas, está despertando reacciones en las conciencias de cada uno y del país entero, provocando un renacer ético ante el agravamiento de las desigualdades y el incremento de la pobreza, en contraste con el rápido y elevado nivel de desarrollo del conocimiento, de las ciencias, de la tecnología y del gran capital.

Algunas de las variables que entran en juego en este escenario son, entre otras:

- Cierta fatiga y desaliento social producido por el incremento de la pobreza.
- Nuevas formas de pobreza y miseria de múltiples dimensiones y caras en el plano cultural, material, espiritual, afectivo y cívico.
- Contamos con una sociedad en la que se cultiva el individualismo, la desconfianza y el riesgo, en la que la importancia del capital social pareciera diluirse.
- La sustitución de la lucha de clases por conflictos étnicos en muchos países parece augurar movimientos de gran magnitud.
- Un mercantilismo exacerbado que genera dualismos y exclusión, a la vez que desmoviliza de los espacios cívicos que son la fuente de civilización y capital social.

Es por ello que, en este nuevo siglo, nuestro país asiste a una empresa de enormes proporciones: *reconstruir la persona y la comunidad*. De hecho, vemos cómo, ante la masificación y el individualismo que ha caracterizado a la



primera generación de las tecnologías de la información y la comunicación, que parece haber llevado al paroxismo al sistema económico como el gran vencedor, se presenta una segunda generación tecnológica, en la que se hacen realidad interacciones en red y relaciones virtuales. Es de esperarse que la sociedad cognoscitiva, fundada en la ética del intercambio de conocimientos sin fronteras debido a la mundialización del planeta, favorezca el surgimiento de valores posmaterialistas.

En este sentido, se espera que la solidaridad y el espíritu comunitario aparezcan de nuevo como principios orgánicos vertebradores de la vida de la Nación, frente a la exclusión y destrucción de la trama social. Ante este escenario debemos resaltar a la familia y la educación como fundamentos estables y mejor organizados, aunque asumiendo nuevos roles como núcleos básicos, a partir de los cuales se suceda la construcción de cimientos duraderos de la nueva Nicaragua.

La educación siempre ha sido y sigue siendo una tarea societal. Desarrollar plenamente la personalidad de cada cual implica fortalecer su autonomía personal, pero también la capacidad moral para aceptar al los demás y solidarizarse con ellos. Este proceso de humanización del país, al que ha de llevar este crecimiento personal, necesita alcanzar su plenitud, mediante la interacción permanente entre la libertad y la responsabilidad. En este sentido, nadie mejor que la educación desarrolla el capital humano, el capital cultural y el capital social, permaneciendo fiel a su destino comunitario intrínseco.

En tanto la educación del país logre llenar este cometido, el Siglo XXI podrá contribuir a construir un orden social justo en nuestra sociedad. Una *formación para la justicia* es la única capaz de reconstruir el núcleo esencial de la educación moral, de las conciencias, lo que supone una cultura cívica no conformista, luchadora contra toda injusticia, que prepare para una ciudadanía activa, para intervenir en la gestión pública, no limitando su papel a la mera delegación. Esta lucha por la justicia supone hacer realidad la equidad, la igualdad de oportunidades, poner en práctica la libertad responsable, respetar a los demás, defender a los más débiles y excluidos, actuar con sensibilidad y actitudes consecuentes ante las diferencias.

Siendo que la educación es un bien público, la escuela se convierte en una institución social propiedad de la misma sociedad, no prestándose a ser una simple pieza más en el plano económico. Por tanto, todo lo que pueda suceder en los espacios educativos formales y no formales, ha de traer consecuencias

positivas al proceso de construcción de una sociedad estable y equitativa, en tanto se educa para la ciudadanía plena edificando comunidades educativas plurales, regidas por normas de participación democrática, en las que prevalece la negociación como estrategia para conciliar posiciones, rechazando toda forma de solución de conflictos naturales por la violencia o autoritarismo.

Este tipo de escuela se convierte en el pilar fundamental de la *educación a lo largo de toda la vida*(J. Delors), en tanto en ella se aprenden las competencias indispensables para ser persona y para una socialización permanente, para consolidar una cultura que permita resistir ante las exclusiones. De esta forma, la educación contribuye a que, en cada etapa, se reinventen las funciones sociales inéditas y movilizadoras.

Como vemos, *la esperanza* es la ventana que se nos abre, en este nuevo siglo y en esta nueva etapa que vive el país, como eminentemente humana y humanizadora, la que encuentra su base sustantiva en una educación con raíces profundas en el quehacer de nuestra sociedad.

27 de julio de 2007

## **VII. LA EDUCACIÓN NO FORMAL**

## **El escenario de la Educación no Formal**

Juan B. Arrien  
IDEUCA

El Ministerio de Educación está organizando para el día 24 del presente mes de noviembre el primer encuentro de intercambio de experiencias educativas formales y no formales desarrolladas por las distintas organizaciones de la sociedad civil con el fin de aprovechar lo substantivo, valioso y exitoso de dichas experiencias.

Me parece muy importante esta iniciativa por su origen y finalidad, y para alentar una nueva forma organizada de pensar y hacer educación en Nicaragua.

En este contexto y clima me permito aportar algunas consideraciones en torno al sentido y vida de la educación no formal.

### **- Iniciativas diferentes con una finalidad común**

Las iniciativas no formales de educación surgidas de determinadas carencias, de la capacidad de determinados grupos de población, de contextos particulares y de experiencias comunitarias acumuladas, difieren entre sí con la particularidad de que todas ellas tienen vida en iniciativas comunitarias organizadas con la finalidad de dar una respuesta a situaciones de necesidades educativas que no tienen la oportunidad de satisfacerlas en la educación formal escolar.

Las diferencias de iniciativas y formas de garantizar procesos educativos a grupos determinados de poblaciones marginadas, están acompañadas de otros elementos que las caracterizan, lo que genera un amplio abanico de experiencias no formales de educación. Uno de esos elementos es el agente promotor y dinamizador de cada experiencia y la forma cómo ha activado el interés, esfuerzo, organización de la comunidad donde se desarrolla esa experiencia. Otro elemento importante es la población atendida, la que de manera bastante generalizada se centra en niños y niñas, en el nivel preescolar y de educación básica pero íntimamente relacionadas con una participación activa de la familia. Pero un elemento clave, cada vez más visible es la relación directa o indirecta que tiene la experiencia no-formal de educación con la

educación escolar a través de vasos comunicantes muy sutiles, en tanto los procesos de educación no-formal ven a la escuela como su horizonte o salida necesaria y la escuela va aprovechando en su quehacer educativo aspectos que aportan las experiencias pedagógicas no formales.

La educación no-formal apunta a la escuela y ésta se renueva con ingredientes organizativos y metodológicos propios de las experiencias no formales de educación. La escuela en sectores tradicionalmente marginados se renueva con el aliento y vida de una comunidad organizada y capaz de tomar iniciativas propias. La comunidad es con frecuencia el espacio vivo de formas educativas que proporcionan un aliento especial a la cultura de la escuela tradicional.

**- Educación en y para procesos sociales que mejoran las condiciones de vida.**

La educación no-formal desarrollada en proyectos diversos a cargo de la sociedad civil, ONG's y otras iniciativas comunitarias, tiene una conexión inmediata con la realidad, se alimenta de ella y consiguientemente los cambios producidos en la gente tienen un efecto casi inmediato en su ubicación social y laboral. Los efectos sociales van paralelos a la acción educativa no-formal, lo que se traduce en aprendizajes más pertinentes y útiles, es decir en aprendizajes desde y para la vida.

Los procesos educativos no-formales tienen su sentido en la promoción de cambios para mejorar las condiciones y nivel de vida de sus participantes, es decir, están orientados a generar capacidades, habilidades, destrezas y valores requeridos para esa mejoría. Son por tanto procesos eminentemente prácticos y de efectos visibles. Esta característica propia de la educación no-formal privilegia y explicita la validez de los procesos educativos vinculados con la habilitación laboral (oficios) y la educación técnico profesional. Con frecuencia bastantes experiencias no-formales de educación se conectan fácilmente con el desarrollo de habilidades laborales y con efectos beneficiosos para las propias comunidades.

Este es un campo abierto a la educación formal, la que aún permanece alejada de las ventajas pedagógicas humanas, sociales y económicas, del trabajo como factor pedagógico y elemento formador.

Noviembre, 20 de 2004.

**Características de la educación no formal en algunas experiencias de Nicaragua**

Juan B. Arrien Ph. D.  
IDEUCA

**- Las experiencias no formales de educación van conformando su propia identidad**

Las experiencias de educación no-formal en general y las desarrolladas en Nicaragua en particular, van desatando y perfeccionando una serie de elementos conceptuales, organizativos, pedagógicos, metodológicos y sociales que perfilan cierta identidad y caracterización propias.

El trabajo conjunto realizado con algunas de esas experiencias nicaragüenses de educación no-formal, cuyo producto es la publicación UNESCO-IDEUCA con el título "Experiencias de educación no-formal en Nicaragua", recoge y recrea mediante un riguroso proceso de sistematización, las particularidades y características que proporciona identidad propia a las experiencias no-formales de educación.

**- La difícil cotidianidad de los pobres origen de formas no convencionales de educación**

Muchas experiencias de organizaciones sociales y civiles, tienen como soporte la confianza de que algunos cambios sociales en países en desarrollo se incuban con frecuencia, se preparan e irrumpen desde la difícil y compleja cotidianidad de los pobres, quienes en sus condiciones "normales" de vida, inventan, producen y recrean, de muchas maneras, su relación con el mundo y con el conjunto de la sociedad. Para ello se aferran a formas no convencionales y alternativas educativas muy creativas. Tal es el caso de algunas experiencias de educación no-formal desarrolladas en Nicaragua mediante las cuales algunos grupos comunitarios recorren caminos inéditos de participación y organización ciudadana para afirmar sus derechos, su sobrevivencia y su desarrollo.

Este tipo de experiencias en y para procesos sociales se convierten en la práctica en procesos educativos diversos de los cuales se pueden valorar algunas características pertinentes.

### - **Algunas características de la educación no-formal en las experiencias de Nicaragua**

- Desde la educación no-formal se evidencia la presencia de un sujeto más al vivo y actor de su propio proceso educativo.
- El contexto social y las relaciones sociales juegan un papel activo y decisivo como clima de aprendizaje. Los actores sociales, la familia, la comunidad inmediata, el grupo erario, las organizaciones informales, están más cerca de los educandos. Por otra parte, los educadores poseen características especiales para hacer rendir efectos casi inmediatos en su relación con los alumnos. Si bien no manejan a la perfección las tecnologías del aprendizaje, las didácticas y técnicas derivadas, promueven mucho la motivación y el interés en los educandos, algo importante para su promoción humana y social.
- Los materiales educativos poseen de ordinario una connotación muy práctica con lenguaje sencillo, aplicaciones concretas y muy relacionadas con el contexto inmediato y mediato del educando.
- Los procesos educativos están respaldados por investigaciones de la situación, por la concientización y apropiación de los derechos y deberes por parte de los educandos, por ingredientes importantes de motivación y siempre orientados a la promoción y desarrollo de los educandos.
- El educando, generalmente como miembro de un grupo, se convierte en el protagonista de sus aprendizajes y de su desarrollo en interacción con los educadores y los factores sociales, económicos, culturales y laborales de un contexto particular.
- Los aprendizajes constituyen un proceso de cambios intermedios validados por la acción y orientados a generar capacidades, habilidades, destrezas y valores relevantes y útiles para la vida personal, familiar y comunitaria, lo que incentiva la iniciativa y creatividad de las personas y grupos sociales.
- En este proceso se va produciendo el sentido de pertenencia al grupo y a la comunidad que derivarán en organizaciones sociales y sobre todo en mecanismos efectivos de participación social. La educación no-formal es una educación para la organización y participación social en beneficio de la comunidad.
- Los resultados presentan un abanico de efectos y posibilidades individuales, colectivos y sociales los que en conjunto evidencian cambios en la calidad de vida de los grupos de población con características de pobreza y exclusión social.

- Las experiencias no formales de educación se constituyen en puertas abiertas hacia nuevas posibilidades y alternativas para la vida concreta de mucha gente. Constituyen con frecuencia la única cuota educativa al alcance de sus posibilidades.

Estas experiencias y sus características nos permiten comprender y aceptar procesos educativos propios de grupos sociales que viven en pobreza o carencia de muchas cosas pero en pobreza que no paraliza sino que activa dispositivos claves del devenir humano y educativo como son la creatividad y la solidaridad.

Noviembre, 27 de 2004.

### **La Educación Extraescolar**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Cuando el análisis de sistema se centra en la educación nacional de cualquier país, lo primero que es posible observar es que éste está integrado por dos grandes universos o subsistemas: el subsistema escolar – formal o sistemático, constituido históricamente por todos los servicios escolares, independientemente de su nivel, y el subsistema extraescolar no sistemático y no institucionalizado, constituido por todas las formas y procesos a través de los cuales se “educa” a las personas fuera de la acción del currículum escolar.

El subsistema de Educación Escolar (educación formal o sistemática, que entrega calificaciones y créditos), desde el punto de vista de la forma y manera que ofrece sus servicios, está organizado según niveles educativos, y estos a su vez se dividen en ciclos, grados y modalidades. Los niveles educativos escolares de acuerdo a las diferentes edades de los sujetos de aprendizaje, son los siguientes: Educación Preescolar (niños y niñas de 3 a 5 años); Educación Primaria (niños y niñas de 6 a 12 años); Educación Secundaria (adolescentes y jóvenes de 12 a 17 años); Educación Terciaria (jóvenes de 18 a 23 o 25 años).

La Educación Extraescolar No-formal e Informal, es diferente y se orienta fundamentalmente a la actualización e información en determinadas áreas

del conocimiento y de capacitación en destrezas y habilidades, ligadas, por lo general, a puestos de trabajo concretos y determinados y a valores de ciudadanía, desarrollo humano y educación en derechos entre otros. La Educación Extraescolar también incluye la llamada Educación In-formal o Educación refleja: es la educación que emana de las relaciones sociales en todos los escenarios de la vida social, desde las relaciones en la familia, hasta las concentraciones políticas o deportivas.

La diferencia entre el Sistema de Educación Escolar y el Sistema de Educación Extraescolar radica en que el primero es un sistema básicamente de méritos, basado en controles, evaluaciones, requisitos de calificaciones, créditos, diplomas y títulos que permiten el largo tránsito entre grados y niveles educativos hasta su salida al mundo del trabajo; el segundo es una modalidad complementaria del primero, pero sin sus niveles de organización; su característica es la inmediatez, tanto en lo referido a acciones educativas estructuradas concretas, como a las que emanan de la vida cotidiana en sociedad.

En tanto el Sistema de Educación Escolar es el que ofrece créditos, diplomas y títulos, que son los que valen en el mundo del trabajo, la tendencia es que las acciones de la Educación Extraescolar No-formal, avancen hacia la formalización y reclamen ser reconocidas por el sistema escolar formal. Esa tendencia fue la que se cumplió, por ejemplo, con la epopeya extraescolar No-formal conocida como Cruzada Nacional de Alfabetización (1980) en Nicaragua, que después se convirtió en la modalidad semiformalizada llamada de Educación de Adultos y posteriormente en Educación Primaria.

Para la Mesa de Articulación del Foro Nacional de Educación, *la Educación Extraescolar*, es la que se produce fuera del currículum normativo oficial de la educación escolar. Se diferencia de la Educación Escolar, en que la Educación Extraescolar no ofrece ni entrega créditos, grados ni títulos; no obstante, en algunos casos, de manera acumulativa, permite al estudiante avanzar para que varios certificados de asistencia a cursos y eventos de capacitación, sean acreditados a cursos o carreras de la educación escolar o formal. Está integrada por la Educación No formal y la Educación Informal. Se articula con la Educación Escolar, a través de las Funciones Generales de la Educación (Currículo, Gestión, Evaluación y Acreditación, Legislación y Recursos Humanos y Financieros).

Por su parte *la Educación No Formal*, está constituida por todos aquellos procesos y actividades educativas que se desarrollan sin sujeción al sistema de niveles, ciclos y grados propios de la Educación Escolar, constituyendo oportunidades de aprendizaje con finalidades de complementar, actualizar, suplir conocimientos, desarrollar habilidades y capacidades, valores y actitudes en áreas muy diversas relacionadas con aspectos académicos, cívicos, sociales, culturales o laborales, que contribuyen al desempeño personal y social de los sujetos que en ellos participan. Los programas y actividades de la Educación No formal, son ejecutadas por las instituciones del Estado relacionadas con la promoción de la salud, la educación, la familia, los derechos humanos, el ambiente, etc. y por las organizaciones civiles cuya orientación es principalmente la educación de las poblaciones en situación de pobreza. Complementario a esto, *la Educación Informal*, está integrada por todos los conocimientos, valores, actitudes, habilidades y aprendizajes diversos, desarrollados sin sujeción a normas y a partir de la influencia que ejercen en los ciudadanos, personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, usos y costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.

Dado que en el terreno de la Educación Extraescolar, desde el punto de vista organizativo, en Nicaragua todo es virgen, el Consejo Nacional de Educación, debiera proceder a fundar el Sub-sistema que incluya todas las expresiones de la Educación Extraescolar. Para ello se podría invitar a los representantes de órganos y redes de la Educación No Formal (CODENI; FEDH-IPN) y de la Educación Informal (Colegios y Asociaciones de Periodistas y Cámaras de Medios de Comunicación) del país, públicos (Ministerios que ejecutan programas de Educación No Formal) privados (con fines de lucro como las Escuelas de Capacitación Técnicas) y no gubernamentales (OSC) a fin de avanzar en la formulación de una política que asocie a los mismos según tipo de educación, tipo de población beneficiaria y ámbito territorial de funcionamiento, de cara a participar unidos en la lucha por elevar los niveles de equidad y calidad de la educación.

Camino a lograr este propósito, se hará necesaria la determinación de blancos y metas comunes, para que a partir de las múltiples experiencias existentes en sus relaciones con la educación escolarizada, se creen las condiciones para la participación de los agentes y agencias de la educación no formal y de la educación informal en las Comisiones Nacionales de Articulación del Sistema Educativo (Ver El Nuevo Diario, 04 sept. 2005) y en esos lugares establecer las conexiones y articulaciones curriculares y administrativas

(Currículo, Gestión, Evaluación y Acreditación, Legislación, Recursos Humanos y Financieros) con los niveles y modalidades del servicio educativo escolar formal, totalizando de esta manera el Sistema Educativo Nacional, en relación directa con su entorno económico y social.

En este orden, la fundación del Sistema de Educación Extraescolar en Nicaragua, es indispensable para pensar a la Educación Nacional en términos holísticos, especialmente en los momentos actuales en que a nivel mundial, la educación como función social está siendo reconceptualizada de cara a ser considerada como un proceso permanente, que rebasa los estrechos muros de lo educativo escolar y se extiende por todas las avenidas y posibilidades de la Ciudad Educativa, que es decir por todos los escenarios de la vida en sociedad.

11 de septiembre 2005

### Lo informal en la educación

Juan B. Arrien  
IDEUCA

Al escuchar **educación nacional**, nuestra mente se dirige y detiene instintivamente en la educación escolar y en los subsistemas e instituciones respectivas que acaparan prioritariamente el ámbito de su acción. Educación General Básica y Media (MECD), Educación Técnica (INATEC), Educación Superior (CNU).

Efectivamente, la historia y la cultura relacionadas con la educación nos confirman que la sociedad con denominaciones y organizaciones diversas y amplias, siempre ha creado una **institución** que de manera sistemática e intencionada tiene a su cargo la formación de los ciudadanos y la preparación de las competencias profesionales y técnicas para la consolidación y desarrollo de la nación. La escuela y la Universidad sintetizan la realidad y vigencia de esa institucionalidad.

El cambio que ha penetrado todo y se ha apoderado de todo, también lo ha hecho con la educación. De hecho se ha pasado de una sociedad que ha creado la escuela a una sociedad educadora, de una sociedad que ha creado la Universidad a una sociedad del conocimiento. Es decir, que sin dejar el

concepto y necesidad de la institución, de subsistemas y niveles educativos, tenemos que entrar en el nuevo y amplio espacio de la educación.

La institución educativa siempre juega un papel clave en el proceso educativo sistemático de una persona. Las diversas áreas del saber y del aprendizaje con sus respectivas disciplinas, las exigencias propias de las ciencias naturales y sociales con sus contenidos y métodos, etc. seguirán constituyendo el andamiaje que sostiene la formación progresiva de la persona y de las distintas profesiones.

Sin embargo, a la par que la institución educativa se consolida en la dinámica de un proceso de cambio, renovación y actualización, toman importante fuerza educativa y abren nuevos espacios educativos, otros medios histórico-culturales y aquellos derivados del incremento de la información y la tecnología.

En contraposición a la educación formal, sistemática e intencionada que constituye la escuela como institución educativa en distintos niveles y con diversos nombres y a la que se puede atrapar en su concepción, organización, programas, procesos y resultados, etc. la educación informal actúa en todas partes, en todo tiempo y de forma penetrante con frecuencia atractiva dejando huellas significativas, sobre todo, en la información, los comportamientos y valores de la gente.

La educación informal posee raíces y referentes educativos tanto visibles como invisibles pero muy incidentes en la vida y convivencia de las personas. La familia, la cultura tangible e intangible, costumbres, tradiciones, creencias, el arte en sus ricas manifestaciones con la fuerza impresionante actual de la música, la propaganda comercial, los partidos políticos, etc. y desde luego los medios de comunicación social escritos periódicos y los programas permanentes de TV, constituyen la constelación educativa que apreciamos como educación informal. Vivimos en un contexto de permanente influencia generadora de un pensamiento y conocimiento espontáneos, así como de comportamientos y valores que se desarrollan en la convivencia social, como efecto de esos medios.

La educación informal es pues, parte fundamental del proceso educativo de una persona y de una nación, parte que en ocasiones se mueve, como toda educación, por cauces cuestionables y pueden dejar efectos negativos.

Este espacio amplio y activo de educación informal no está considerado como parte del sistema educativo a pesar de su influencia efectiva en los conocimientos, actitudes, comportamientos y valores de la gente.

En el Foro Nacional de Educación se ha planteado la conveniencia y necesidad de considerar a la educación informal junto con la no-formal parte integrante de lo que se denomina el subsistema de educación extraescolar que con el subsistema escolar formal, conformaría el todo del sistema educativo nacional.

Entre ellos existe una indiscutible relación en sus efectos educativos. Toda persona se educa en el ámbito escolar formal y en el ámbito extraescolar no-formal e informal. Ambos conforman el todo educativo nacional y a ese todo se le debiera visualizar como el sistema educativo nacional. Para ello será necesario aproximarlos, crear entre ellos ductos y conexiones que beneficiarán grandemente el proceso educativo global de las personas y de la población.

En este sentido la **Ley General de Educación** debe tener en cuenta, en la perspectiva de un verdadero sistema educativo nacional, tanto el ámbito educativo escolar formal como el ámbito educativo extraescolar no-formal e informal, respetando, eso sí, sus particularidades y derechos como la irrestricta libertad de expresión, pero aprovechando sus respectivas potencialidades educativas.

18 de septiembre de 2005

### **Las otras educaciones**

Juan B. Arrien, Ph.D.

El Foro Nacional de Educación estableció como sistema educativo los ámbitos escolar y no escolar. Más aún consideró que la articulación del sistema y subsistemas educativos en los distintos componentes que abonan a la equidad y eficiencia del proceso docente, comenzaba por asumir todas las formas de educación que ofrecen mayor accesibilidad y asequibilidad para nuestra población.

De ahí el título de este artículo “las otras educaciones”, es decir, aquellas que se desarrollan más allá del ámbito propiamente escolar y que presentan alternativas de formación, enseñanza y aprendizaje en una perspectiva conceptual y metodológica de educación social.

Por circunstancias conocidas y a manera de esfuerzos de compensación en nuestro país existen una especie de escuelas “no formales” como alternativas educativas diversificadas y flexibles ajustadas a las necesidades de grupos y sectores de población a los cuales el sistema escolar convencional no da respuesta apropiada (primera infancia, pobres, zonas rurales, comunidades apartadas, indígenas, niñas, mujeres, alternativas entendidas desgraciadamente como equivalente a educación remedial para pobres, los grupos “desfavorecidos”, “vulnerables”, o en “riesgo” son los distintos espacios de población con pocas oportunidades para atender los servicios educativos que proporciona el sistema escolar y cuya cuota de educación la atesoran más allá de la escuela, como proceso de vida y de inserción social.

Estas alternativas están generalmente respaldadas por la ayuda y la cooperación internacional para el desarrollo, a cargo de organizaciones de la Sociedad Civil lo que evita alienarse a formas de “ayuda” que incluyen endeudamiento y en ocasiones dependencia. Resulta chocante y debería ser inadmisible que la educación sea posible creando endeudamiento que a la postre puede reproducir las mismas condiciones que se pretendían superar con ese tipo de “ayuda”.

En cuanto a ámbitos en los que se mueven las “otras educaciones” en iniciativas de educación social ponemos particular atención a la educación de la primera infancia y a la educación de jóvenes y adultos.

**Educación de la primera infancia.** Como es sabido, los aprendizajes básicos en la vida se realizan en los primeros años, mucho antes del ingreso en la escuela. En ese período inicial, que pone los cimientos de la personalidad y que se realiza por lo general en el hogar, se juegan aspectos fundamentales del futuro de toda persona. Así pues, orientar todos los esfuerzos a la educación escolar puede ser una intervención tardía, incluso si se empieza con el pre-escolar. Ni la educación inicial ni la pre-escolar deben verse como una “escuela anticipada”, que prepara a niños y niñas para ingresar en la escuela, sino más bien como un período de aprendizaje válido en sí mismo, no sólo para el tránsito a la escuela, sino a la vida. Asegurar un buen comienzo en la vida a todo niño y niña significa, entre otros, asegurarles techo, nutrición, cuidado,



protección, bienestar y afecto, todo lo cual debe ser visto como componente esencial de la política educativa. Esto implica políticas dirigidas a la familia y a la comunidad como un todo, incluyendo en ese paquete la educación familiar y comunitaria, la educación de padres y madres a la cual todo niño y niña debería tener derecho como parte de su propio derecho a la educación. **Todo niño y niña tiene derecho a que sus padres tengan un nivel aceptable de educación como parte de su propio derecho a la educación.**

**Educación de jóvenes y adultos.** Históricamente marginada, la educación de jóvenes y adultos ha sido bastante relegada y puesta a competir con la educación de niños y niñas y la educación escolar. Paradójicamente, mientras que por un lado se adopta el paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida, por otro lado la edad pasa a ser un factor mayor de discriminación para fines educativos y laborales. Viene achicándose cada vez más la edad de las poblaciones meta de las políticas y planes educativos; de hecho, la alfabetización/educación de adultos está ausente en la Agenda del Milenio. En Nicaragua permanece alta la tasa de analfabetismo de personas mayores de 15 años (cerca al 30%). Esos hombres y mujeres analfabetos son padres y madres de familia, abuelos y abuelas, trabajadores, ciudadanos, que tienen – como todos– derecho a aprender, derecho a una segunda oportunidad, la que les fue negada en la infancia y en la adolescencia. Pero, además, la educación de adultos no es sólo compensatoria, sino educación continua, indispensable para el desarrollo y la salud mental y social de las personas y los pueblos. Con esta mentalidad y compromiso se desarrollan actualmente en el MECD, y a través de algunas alcaldías programas de alfabetización y educación básica de adultos con formas pedagógicas insertas en la vida personal, familiar, ciudadana, laboral y productiva del adulto.

Estos dos ámbitos la educación de la primera infancia y la educación de jóvenes y adultos manifiestan el sentido y alcance de las “otras educaciones”

2 de abril de 2006

**En la Ley General de Educación Título II, Capítulo IV: el  
Subsistema de la Educación Autónoma Regional (SEAR)  
Comentario No.□, 22 octubre 2006**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

**1. La Constitución Política y la Costa Caribe**

Los Artículos 89 y 90, del Capítulo VI, Título IV, de la Constitución Política de la República de Nicaragua, están dedicados a los Derechos de las comunidades de la Costa Atlántica (Costa Caribe). Textualmente estos expresan lo siguiente:

“Arto. 89. Las Comunidades de la Costa Atlántica son parte indisoluble del pueblo nicaragüense y como tal gozan de los mismos derechos y tienen las mismas obligaciones. Las Comunidades de la Costa Atlántica tienen el derecho de preservar y desarrollar su identidad cultural en la unidad nacional; dotarse de sus propias formas de organización social y administrar sus asuntos locales conforme a sus tradiciones. El Estado reconoce las formas comunales de propiedad de las tierras de la Comunidad de la Costa Atlántica. Igualmente reconoce el goce, uso y disfrute de las aguas y bosques de sus tierras comunales.

*Arto. 90. Las Comunidades de la Costa Atlántica tienen derecho a la libre expresión y preservación de sus lenguas, arte y cultura. El desarrollo de su cultura y sus valores enriquece la cultura nacional. El estado creará programas especiales para el ejercicio de estos derechos”.*

Sobresale en el contenido de estos artículos, el establecimiento de parte del Estado nicaragüense, del derecho de las comunidades de la Costa Caribe a preservar su identidad cultural, lenguas, arte, valores y cultura, lo que quiere decir, que el Estado nicaragüense tiene la obligación de ofrecer a las comunidades costeñas, los medios e instrumentos para alcanzar estos propósitos, y el mejor, entre todos, para este fin era y es la educación.

## 2. Sobre el Derecho de los costeños a darse su propia educación

En concordancia con los Arts. 89 y 90 de la Constitución Política que se refieren a los derechos culturales de las Comunidades de la Costa Caribe, en el Arto. 39 de la Ley General de Educación, se dice que: *la educación en las Regiones autónomas, es un derecho fundamental de los pueblos indígenas afro-descendientes y comunidades étnicas de la Costa Caribe reconocido en la Constitución Política del país y como servicio público indeclinable a cargo del Estado, es indisoluble de la Autonomía Regional. Y en el artículo 40, se precisa que ese derecho “comprende la Capacidad Jurídica de las Regiones Autónomas de dirigir, organizar y regular la educación en todos sus niveles en sus respectivos ámbitos territoriales, de conformidad a sus usos, tradiciones, sistemas de valores y culturas, en coordinación con el MECD y el INATEC”.*

## 3. Definición del SEAR

En el artículo 41 de la L.G.E. se define al Sistema Educativo Autonómico Regional así: *“Es el modelo de educación para las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Es un modelo educativo participativo, el cual se gestiona de manera descentralizada y autónoma y que responde a las realidades, necesidades, anhelos y prioridades educativas de su población multiétnica, multilingüe y pluricultural. Este subsistema, como parte integral de la misión y visión educativa nacional, se orienta hacia la formación integral de niños y niñas, jóvenes y adultos, hombres y mujeres de la Costa del Caribe en todos los niveles del sistema educativo, así como hacia el respeto, rescate y fortalecimiento de sus diversas identidades étnicas, culturales y lingüísticas”.*

Del contenido de esta definición es posible inferir lo siguiente:

- a. El SEAR se proclama como un modelo participativo, descentralizado y autónomo, que responde a las necesidades y prioridades de la población caribe, que es, como es el país: multiétnica, multilingüe y pluricultural.
- b. Se establece que el SEAR es un subsistema del Sistema Educativo Nacional, y comparte la Visión y Misión de la Educación Nacional.
- c. El SEAR se orienta al cumplimiento de los Principios, Fines y Objetivos de la Educación Nacional establecidos en la Ley General de Educación, como lo son la formación integral de las personas y el respeto, rescate y fortalecimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística de los costeños de la Costa Caribe.

## 4. El SEAR y los otros subsistemas del S.E.N.

En el Arto. 42 de la L.G.E. se establece: *el MECD y el INATEC coordinarán con los Gobiernos regionales de las Regiones Autónomas, a través de las comisiones mixtas paritarias previstas en el Reglamento del Estatuto de Autonomía todo lo concerniente al SEAR.*

A diferencia de los Subsistemas de la Educación Básica (L.G.E, Título II, Cap. II) y de la Educación Técnica (L.G.E, Título II, Cap. III), en el Cap. IV de la L.G.E se establece que el Subsistema de la Educación Autonómica Regional (SEAR) coordinará acciones con los Subsistemas de la Educación Básica y la Educación Técnica regentados por el MECD e INATEC.

Sobre este tema, dos observaciones se imponen camino a una futura reforma de la L.G.E: (a) Hay que formular artículos, para el Cap. II y III del Título II de la L.G.E., en cuyo contenido se establezcan ductos de comunicación con los otros subsistemas del Sistema Educativo Nacional. (b) Que en el Arto. 42 no se mencione al MECD y a INATEC, en tanto esto reproduce la vieja concepción de los subsistemas educativos como sinónimos de los órganos rectores, sino que esto sea sustituido con el nombre de los subsistemas establecidos en la Ley. Hay aspectos relacionados con la estructura y gestión del SEAR, que no aparecen en la Ley y que deberán incluirse en una futura reforma o en el reglamento de la misma.

La inclusión del SEAR, en la Ley General de Educación, entre otros, es uno de los logros de la Ley, que todos los nicaragüenses, que creemos en la Nación nicaragüense como un todo, debemos aplaudir.

19 de octubre de 2006

## **VIII. EL MAGISTERIO NACIONAL**

## **El Magisterio Nacional ante su Autonomía y Calidad Profesional**

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
IDEUCA

A lo largo de las últimas décadas, múltiples investigaciones y declaraciones mundiales y nacionales han llamado la atención sobre el papel clave y decisivo que tienen los educadores de la educación formal y no formal. La globalización, la escalada exponencial del conocimiento y la información, así como la revolución que sufren las competencias laborales, han trastocado los esquemas habituales de la educación, y exigen al magisterio transformar sus saberes y prácticas habituales, por *competencias de nuevo tipo* alineadas con las exigencias que el desarrollo del país plantean a su educación.

Las demandas del país para el magisterio son cada día más exigentes y desproporcionadas, lo que contrasta con el bajo nivel de prioridad histórica que viene teniendo el fortalecimiento integral de la profesión de los educadores. Tanto el Plan Nacional de Educación como el Foro Nacional de Educación en proceso, ubican este tema en su primera plana.

Desde el PNE, uno de sus nueve principios de la educación centra su interés en el papel sustantivo que juegan el maestro y la maestra en la concreción práctica de las intenciones educativas y sus reformas; además definen dos objetivos fundamentales con sus estrategias correspondientes, en atención a proporcionarles el apoyo social y salarial justos y la formación y capacitación pertinentes para poder ejercer su labor con la calidad y dignidad debidas.

Desde el FNE se trasciende este sustrato fundamental, ensamblando los objetivos y estrategias concertadas en el rico entramado temático de sus once mesas de discusión, y desde los ejes transversales de EQUIDAD, CALIDAD y PERTINENCIA. De ambos afluentes se desprende una conclusión evidente pero olvidada: *Una educación renovada y de calidad para el país se hará realidad, en tanto vaya acompañada de políticas y acciones audaces e inteligentes, que propulsen la calidad de la profesión magisterial con sostenibilidad.* Sólo así podremos pasar del discurso a la práctica de una educación de calidad y pertinencia.

Desde esta plataforma renovada de la educación, la calidad profesional de los maestros y maestras implica la conjugación de un *sistema de componentes*

que se articulan como vasos comunicantes, de forma que la falta de uno o varios de ellos, impide alcanzar un mejoramiento efectivo de su calidad profesional. Un componente determinante lo constituye el reconocimiento social, institucional, salarial y moral del magisterio. Al faltar éste, se reduce la calidad de vida del magisterio, su desempeño familiar, su salud, su autoestima y, como consecuencia de ello, se imposibilita ofrecer una educación de calidad. Este componente, a su vez, genera sinergias negativas hacia el resto de componentes.

Otro componente fundamental reside en el carácter que tiene la formación que recibe. Cuando ésta no conforma un *sistema continuo bien articulado*, que integra armónicamente su formación inicial, la capacitación, la actualización y formación permanente, se imposibilita un nivel de desempeño de calidad, a la vez que se desperdicia la oportunidad de logro de aprendizajes actualizados, significativos y útiles. Si su formación inicial y permanente no responden a los intereses y problemas que el magisterio siente en la actividad educadora que desarrolla en sus propios contextos o se limitan a dar a conocer nuevos modelos pedagógicos y didácticos sin enseñarles a aplicarlos, se imposibilita que puedan brindar una enseñanza aplicada a la vida, lo que se traduce en aprendizajes memorísticos carentes de sentido y relevancia personal y social.

Cuando el enfoque de la formación y capacitación se proponen desarrollar obediencia ciega a políticas, normativas o mandatos en los que ha tenido ningún nivel de participación, se anula toda posibilidad de desarrollar autonomía, capacidad reflexiva, creatividad e innovación en su desempeño, sin ninguna posibilidad de lograr una revolución en su pensamiento.

Desde el momento que su formación y capacitación no toman en cuenta las experiencias de la práctica sometiéndolas a sus resortes reflexivos, críticos y propositivos, se imposibilita a los educadores poner en cuestión sus prácticas y renovarlas; aquí reside la principal clave, demostrada por múltiples investigaciones sobre este fenómeno, para explicar su resistencia a mejorar sus prácticas e incorporar capacidades y estrategias superiores, incluso tras reiteradas actividades.

Al imponerles políticas, cambios curriculares y pedagógicos y estilos de gestión verticales y dogmáticos, que no han sido compartidos por los educadores capaces de dimensionar tales reformas desde sus experiencias reales de aula, se anula toda posibilidad de fortalecimiento profesional, de autonomía para tomar decisiones pedagógicas, y de incidencia positiva en el mejoramiento de

la calidad de resultados educativos. De esta forma, se debilita su autoestima y autoconfianza, lo que suele inducir al conformismo, la frustración y pérdida de sentido de su labor.

Con frecuencia se escuchan lógicas acusadoras y despectivas dirigidas al magisterio: *no quiere los cambios, no se interesan en su formación, sólo piensan en el "bono" para mejorar el salario, no están preparados, resisten a las políticas y cambios curriculares, etc.* Tales expresiones, más que interesarse en ubicar las causas del problema, lo incrementan ubicando la solución en el lugar equivocado.

Como ya se ha demostrado en investigaciones bien documentadas, el magisterio ha sido formado para conservar y no para cambiar, para resistir y no para innovar, para obedecer y no para crear iniciativas; se le pide excelencia pero sin reconocimiento social, institucional y salarial justo. En suma, estamos ante una paradoja clara, que hasta el momento sólo ha encontrado oídos sordos en la sociedad, el Estado, los decisores del Presupuesto de la República y la clase política. En apariencia pareciera que estamos muy claros del rol clave que juega el magisterio, pero aún no ha cambiado la cultura social e institucional respecto al trato digno que merece la profesión magisterial.

Lo más extraordinario es que, el magisterio, estoico ante tal panorama, aún mantiene la esperanza de encontrar en la sociedad y las instituciones educativas el apoyo integral a sus esperanzas y sueños que son los de la educación. Esta *reserva moral* del país es la que les impulsa a entregarse a la actividad educativa, aún con sus vacíos y debilidades, para darlo todo, su familia y su salud, a cambio de nada. *¡Abramos todas puertas y ventanas a esta tragedia, que es la del desarrollo de la educación y del país!*

19 de junio de 2005

### El Magisterio Nacional, dinamizador del Desarrollo Humano

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
IDEUCA

Esta semana el magisterio del país ha celebrado su día, aunque con poca resonancia institucional y social. A pesar de las abundantes promesas y frustraciones, el magisterio muestra, una vez más, el amor y entrega que tiene hacia su profesión, con la esperanza de recibir el trato que se merece y la

firmeza de quienes no están dispuestos a ser utilizados por ningún bando político que pretenda sacar réditos a costa de su humildad, capacidad de sacrificio y nivel de proyección en la comunidad.

Sobran en este día las dedicatorias, discursos y promesas, con un enfoque que supera cualquier nivel de idealismo, en el que, incluso se les compara con los “apóstoles” que desarrollaron su vocación de santos y mártires a cambio del reino de los cielos, obviando que requieren de un tratamiento institucional y social que les posibilite desarrollar una vida personal, familiar y profesional de calidad, como premisa indispensable para mejorar la calidad de los aprendizajes del estudiantado. Una vez más se pone de manifiesto que, el país entero y particularmente la clase dirigente y los poderes del Estado, aún no han logrado sopesar, en su justa dimensión, la trascendencia que tiene para el desarrollo del país el quehacer del magisterio.

La complejidad creciente que revisten las funciones docentes y su actitud tesonera para asumir las tareas y cambios que implica la educación, muestra también que el magisterio representa para la nación *una fuerte reserva moral* capaz de impulsar cada día los valores y la cultura que constituyen la entraña misma del nicaragüense, y que se despliegan a lo largo del país hasta el último rincón inaccesible, poniendo de manifiesto la fe y fortaleza de espíritu que mueven sus convicciones, frente al desdén, el olvido y la manipulación de que continúan siendo objeto.

Hablar del magisterio en términos prácticos supone visibilizar de qué manera su quehacer educativo se concreta en aprendizajes de sus estudiantes que hacen posible que el país pueda avanzar en su desarrollo humano. Es importante, para entenderlo, superar los modelos de análisis economicista que se han preocupado de hacernos creer cómo el país avanza, en tanto los indicadores macroeconómicos mejoran, pero que nada informan sobre cómo la riqueza está distribuida, de cuáles son los indicadores que realmente producen un auténtico desarrollo para el país, y a qué se debe el incremento de niveles de pobreza y pobreza crítica.

En contraste con este paradigma económico que se ha encargado de ocultar un conjunto de indicadores sustantivos, el *índice de desarrollo humano* responde a una visión centrada en la persona humana y en aquellos indicadores que contribuyen al desarrollo de su calidad de vida. Sobra decir que, cuando los Informes Mundiales y Nacionales de Desarrollo Humano desvisten al país para tomar la temperatura de su desarrollo, la calificación que hemos

obtenido en los últimos cinco años es sumamente baja y, aunque año con año se operen pequeños saltos de progreso o de retroceso, el índice parece haberse quedado estancado poco más allá del 0.60 sobre la unidad.

Sabidos, precisamente, que la riqueza del país reside principalmente en su gente, en su cultura y en su nivel educativo, el conjunto de componentes que aportan al índice de desarrollo humano apuestan a un abanico de factores. Algunos de estos indicadores se refieren son los que siguen: índice de alfabetización, nivel de escolaridad promedio, cobertura educativa, índice de desperdicio educativo, retención y promoción educativas, enfoque de género, enfoque de medio ambiente, promedio de vida, índices de maternidad, índices de mortalidad, servicios de salud, etc.

Como puede verse, esta realidad plantea a la educación grandes desafíos, por cuanto las reformas educativas no tienen sentido en sí mismas, sino en tanto aportan cambios sustantivos que mejoren todos los indicadores que apuntan al desarrollo humano. Ello comporta compromisos muy exigentes para vincular la educación con la problemática comunitaria y del país.

En este cometido, el rol del profesorado trasciende la visión convencionalmente asignada por los gobiernos, atrapada en una visión pedagógica que mira hacia dentro del centro educativo y poco hacia la comunidad. Este nuevo rol de la educación estrechando profundos vínculos con la comunidad, el ámbito laboral, la salud, la problemática del medio ambiente y el logro de aprendizajes profundamente amigables con las necesidades que vive la comunidad y el país, plantean al magisterio nacional de todos los subsistemas, mayor complejidad y requerimientos de formación y actualización.

El magisterio asume, así, un liderazgo educativo y pedagógico de nuevo tipo, empeñado en dar sentido a todo lo que ocurre en el aula, de manera que sea pensado y aprendido en función del entorno, concibiendo al centro educativo en interacción de doble vía con sus comunidades, de las cuales recibe demandas y a las que regresa para aportar soluciones. En este sentido, en diferentes épocas, maestros y maestras han abierto puentes entre los centros educativos y la problemática nacional. Algunas muestras lo ejemplifican:

- Miles de maestros y maestras trasladaron sus aulas a comarcas lejanas con sus estudiantes alfabetizadores.

- Muchos maestros y maestras están comprometidos en participar apoyando a sus estudiantes en los programas de alfabetización que se emprenderán en muchas alcaldías y por parte del MECD.
- En los procesos de elecciones municipales y nacionales, miles de maestros y maestras han estado al frente de centros de votación.
- Centenares participaron y participan con sus estudiantes en jornadas de salud en sus centros y las comunidades.
- Muchos han aprendido a estrechar vínculos entre los temas de estudio y la problemática que viven las comunidades aledañas.
- Son miles los que, acompañados de sus estudiantes, realizan tareas ecológicas recuperando zonas, ríos y ecosistemas agonizantes ante el despale.
- Centenares de maestros que aplican la reforma de secundaria concretan los “temas relevantes para la vida” como ejes transversales y contenidos de aprendizaje, acompañando a sus estudiantes en tareas de campo en las que investigan la realidad y formulan propuestas de solución.

Muchos más ejemplos se podrían dar. Lo cierto es que, ante la tentación de complicidad que se le presenta al magisterio con la mercantilización de la educación, éste de forma callada está proporcionando al país el *principal activo para su desarrollo humano*. Hace falta reconocerlo y proporcionarles los recursos para mejorar la calidad de su actividad educativa.

3 de julio 2005

### El Maestro que necesitan todos los niños y niñas

Juan B. Arrien, Ph.D.

El tema docente sigue siendo un nudo crítico incrustado en nuestros sistemas educativos. La retórica acerca de la importancia de los docentes permanece activa en franco contraste con el deterioro que experimentan los docentes en nuestros países. Al término de cada evaluación sobre el desempeño escolar que arroja pobres resultados se evidencia el papel clave del maestro en los procesos de reforma educativa y se acepta que la calidad docente es un elemento esencial de la calidad de la educación. No obstante una y otra vez se evade la cuestión docente en su totalidad y se la reduce a un problema de capacitación como la varita mágica de soluciones mágicas.

Superar la situación actual de la educación en nuestro país:

- a. No depende sólo de los docentes, aunque su motivación, formación y compromiso, son ciertamente esenciales, sino de un amplio conjunto de factores intra y extraescolares.
- b. No pasa sólo por más y/o mejor formación y capacitación, sino por una revisión integral de la cuestión docente: condiciones de vida, de trabajo, evaluación, motivación, reconocimiento social, aprendizaje permanente, recuperación del sentido mismo de la docencia, acordes con el carácter esencialmente inter y transectorial de la educación escolar.

La cuestión docente no se agota en el tema salarial ni en el de la formación-capacitación. Esta es una mirada desinformada o al menos parcial. Se requiere un paquete integrado de políticas y medidas intra y extraescolares.

A este respecto la OCDE hace una propuesta “global” para atraer, capacitar y conservar a profesores eficaces que sirve como referente ideal al que debemos aspirar.

La propuesta incluye los puntos siguientes:

- Hacer de la enseñanza una opción profesional atractiva, lo que, por ejemplo, exige mejorar la imagen y el prestigio de esta carrera, así como "la competitividad de las remuneraciones" y de las condiciones de trabajo.
- Reforzar los conocimientos y las competencias de los docentes, lo que pasa por flexibilizar su formación inicial, adaptarla mejor a las necesidades de los centros escolares y reforzar su perfeccionamiento profesional a lo largo de su carrera.
- Reclutar, seleccionar y emplear a los mejores profesores posibles. Para ello hay que flexibilizar sus condiciones de empleo y dar a los centros de enseñanza más responsabilidades en la selección y gestión del personal.
- Conservar a los docentes de calidad, lo que pasa por la evaluación y recompensa de la eficacia pedagógica y por ofrecerles posibilidades de diversificar su trayectoria profesional.
- Hacer participar a los docentes en la elaboración de la política de educación.

Fuente: OCDE 2004b.

Avanzar en esta dirección deseada implica un giro copernicano y un renovado compromiso por parte de todos –Estado, sociedad civil, docentes, organizaciones docentes, agencias y cooperación internacional.

**El Estado** tiene una responsabilidad como convocante de la voluntad de los docentes (motivación, información, diálogo, consulta), asegurando condiciones y ofertas para un aprendizaje permanente, relevante y de calidad, tanto en la formación inicial como a lo largo del servicio, y favoreciendo las condiciones generales (salarios, tiempo, espacios, mecanismos, materiales, incentivos, etc.) para convertir la docencia en una profesión atractiva, calificada, profesional, incluyendo señales expresas a la sociedad en el sentido de valorar y respaldar la labor docente y dar crédito a su tarea.

**La sociedad** tiene un rol fundamental como activadora de la imagen pública de los docentes, apoyando su tarea, colaborando con los docentes, siguiendo de cerca el tema educativo, presionando frente al Estado para que cumpla con sus compromisos en educación y en torno al tema docente de manera específica.

**Los docentes** están llamados a comprometerse con la profesión que eligen, con la tarea de la enseñanza y con el cambio educativo y social. Esto incluye un compromiso con el propio cambio y el propio aprendizaje permanente, con el aprendizaje significativo de los alumnos y con las expectativas depositadas en ellos por los padres de familia y por toda la sociedad.

**Las organizaciones docentes** necesitan asumir ellas mismas un nuevo rol, combinando la protesta con la propuesta y la acción para la revitalización de la educación pública, apoyando el desarrollo profesional de los docentes y la bandera del aprendizaje como una necesidad permanente, promoviendo la reflexión crítica y la sistematización del saber pedagógico que portan los docentes y la recuperación del ideario docente como un intelectual comprometido con el cambio social, con el desarrollo comunitario, con el presente y el futuro de sus alumnos.

**Los organismos internacionales** están llamados a respetar y respaldar las políticas nacionales que dan prioridad a la cuestión docente, a combatir las posturas de algunos organismos financieros, que en razón del modelo neoliberal, priorizan el pago de la deuda, insisten en la reducción del Estado y de la masa salarial (viendo a los docentes como parte de la burocracia estatal)

y desestiman en general el valor de la educación y la cultura, la complejidad del desarrollo educativo y su especificidad de cada contexto.

Estas reflexiones hacen perfecta unidad con el lema de la Semana de Acción Mundial por la Educación 2006 “Todos los niños y niñas necesitan un maestro”, se entiende **un buen maestro**, un maestro dignificado en términos personales, profesionales, sociales y laborales. Este es el maestro que necesitan nuestros niños y niñas, es el maestro que incluye el derecho práctico que tienen a una buena educación.

23 de abril de 2006

## Los Maestros en la Semana Mundial de la Educación

Miguel De Castilla Urbina

### 1. Las Semanas de Acción por la Educación

A partir de mañana lunes 24 de abril y hasta el domingo 30, en los países ricos del norte y en los países empobrecidos del sur, como todos los años desde el año 2003, se celebrará la Semana de Acción Global por la Educación. El blanco meta de las Semanas es provocar el interés de los políticos y de los tomadores de decisión del campo educativo de todos los países, a favor de la defensa de la educación pública, en contra de toda intención privatizadora de la misma, y del derecho a una educación de calidad para todos los seres humanos.

En el año 2003, el tema central de la Semana fueron las niñas, “*levantemos las manos por la educación de las niñas*”, era el lema; en el año 2005, el tema fueron todos los niños y niñas que no tienen una educación, el lema fue “*educación para todos y todas ¡ahora!*”, en este abril del 2006 el tema central de la Semana de Acción Global son los Maestros, el lema es: “*todos los niños y niñas necesitan un Maestro*”.

Las Semanas Mundiales por la Educación, se celebran cada año en el mes de abril, para recordarle anualmente a los gobiernos del mundo, los seis compromisos contraídos en Dakar-Senegal, en abril del año 2000, acerca de una Educación Para Todos (EPT); no obstante, el recordatorio no se circunscribe a una semana, dejando vacías de acción y movilización ciudadana



a las otras cuarenta y siete semanas del año, en tanto ésta es parte de una Acción mayor que cubre todo el año y todos los años mientras hayan niños y niñas fuera de las escuelas y que se llama Campaña Mundial por el Derecho a la Educación.

La Campaña por el derecho a la educación es una pirámide en movimiento que tiene como base las Campañas Nacionales que se realizan en muchos países del mundo y que ascienden integrando las Campañas Continentales y finalizan en la cúspide con la Campaña Mundial por la Educación. En Nicaragua, la Campaña Nacional por el Derecho a la Educación, la realizan las tres redes de organismos civiles y movimientos sociales relacionados con la educación, niñez y adultos carentes de alfabetización, como lo son la Confederación de Organismos civiles que trabajan por la Niñez (CODENI), el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y el Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua (FEDH-IPN). Por su parte, las Semanas Anuales por el Derecho a la Educación, están integradas por un Consejo Nacional, en el que participan además de las tres entidades mencionadas, la Oficina Nacional de UNESCO, UNICEF, la Facultad de Educación de la UNAN-Managua, la CGTEN-ANDEN, la Coordinadora Civil, el Movimiento Pedagógico Nacional, Dos Generaciones, POPOLNA, IBIS-Dinamarca, Save The Children y Ayuda en Acción.

## 2. La SEMANA Mundial del 2006

Expresando su propósito, las semanas del 2003, 2004 y 2005, estuvieron orientadas a llamar la atención acerca de los niños y niñas (y en especial las niñas) que estaban y están fuera de los recintos escolares, camino a que en el año 2015, de acuerdo a los deseos de Dakar y las Metas del Milenio, la mayoría hubiese ingresado y se mantuviese en los mismos.

Obviamente, los propósitos acerca de la matrícula plena para la mayoría de los países, al no ir acompañados de otros en los campos económicos (empleos y salarios), jurídicos y políticos (redistribución justa y equitativa de los ingresos y la riqueza) poco, muy poco, han avanzado en su proceso de logro. En este orden, sin quitar el dedo de la llaga, la Semana del 2006 (24 al 30 de abril) ha sido dedicada al otro miembro del dúo educativo, como son los maestros.

En este orden, en los países empobrecidos de la periferia capitalista, se han preparado actividades y eventos para situar en primer plano, tanto la

importancia de la función docente para el desarrollo de la educación, como la situación de los maestros como profesionales.

En Nicaragua, los pasados jueves 20, viernes 21 y sábado 22 de abril se han realizado tres actividades de carácter político y cultural, una Mesa de Prensa sobre la SME, con los Medios de Comunicación de la capital; un Foro de reflexión sobre la profesión magisterial en Nicaragua, con la participación de especialistas e interesados en la temática docente, realizado en el IPADE y organizado por la Comisión Nacional Pro Semana, y una Asamblea, con la participación de alrededor de mil maestros de unos cincuenta municipios del país, estudiantes de los Cursos de profesionalización de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua y organizada por esta instancia universitaria. También durante la Semana en Managua y muchos Municipios del país, se espera realizar un conjunto de actividades entre las que sobresalen, (a) la elaboración de monografías sobre casos de maestros de centros educativos específicos; (b) el retorno de los políticos (diputados, alcaldes, consejales) a las escuelas, para conocer sobre la situación de los maestros; (c) la elaboración de cartas, de parte de niños y niñas de escuelas públicas, dirigidas al Presidente de la República, en la que le piden al Mandatario, hacer más por los maestros del país; (d) un foro de reflexión sobre el rol y ética de los maestros promovido por el MECD, y (e) “plantones” de maestros en diferentes lugares del país en apoyo a los artículos que ofrecen protección al Magisterio en la Ley General de Educación convocada por la CGTEN-ANDEN.

Dadas las circunstancias nicaragüenses, en donde la profesión magisterial es una de las de menor prestigio y protección de parte del Estado, uno de los lemas de la Semana es el siguiente: “*Más y mejores maestros, mejor pagados, para una mejor educación, para todos y todas durante toda la vida en Nicaragua*”.

*Más maestros*, en un país, donde hacen falta 20.000 maestros en las aulas. *Mejores maestros*, en un país, donde alrededor del 30% de los maestros en servicio no tienen título que les acredite profesionalmente. *Maestros mejor pagados*, en un país, en donde el sueldo del magisterio es uno de los más bajos de América Latina y el Caribe.

23 de abril de 2006

## Del Magisterio real al Magisterio posible: Un tema de fondo para la Semana Mundial de la Educación

Rafael Lucio Gil, Ph. D.

La historia de la educación del país y de sus reformas refleja una impresionante paradoja: se definen políticas de transformación de la oferta educativa, de sus contenidos curriculares, metodologías de enseñanza e inversión de recursos, sin tomar en cuenta que éstas lograrán efectividad, gracias al trabajo que desarrollen los maestros y maestras. Este comportamiento es un lugar común en las reformas educativas de los países centroamericanos e incluso de la región. Esto se aprecia, de manera particular, cuando se realizan transformaciones curriculares, en las que los recursos técnicos y financieros se orientan a diseñar ofertas curriculares más ajustadas a las demandas sociales, así como a elaborar textos y materiales didácticos de apoyo. No obstante, en este proceso, están ausentes los maestros de experiencia; más aún, se apuesta al éxito de la aplicación del nuevo currículum sin examinar qué características y necesidades presenta el recurso humano que lo hará posible. Tal contradicción, por supuesto, es propia de reformas educativas que caminan con los ojos vendados hacia el fracaso.

La Semana Mundial de la Educación que celebramos es una gran oportunidad para centrar el interés en el maestro y la maestra que requiere la educación del país. Al respecto, son múltiples y diversas las concepciones que se entretienen en el discurso y la práctica de nuestras instituciones educativas. Todas ellas, por lo general, poseen un rasgo en común: *se refieren a maestros y maestras ideales, sentando una brecha casi insalvable entre la realidad y lo deseado*. Tal posición vuelve inoperante cualquier política educativa, acabando, incluso, por hacer recaer como principales culpables de este absurdo a los maestros y maestras, a quienes se acusa de baja calidad en su preparación y desempeño. Las principales perspectivas que apreciamos, a este respecto, responden a las siguientes metáforas explicativas sobre los maestros y las maestras:

-Desde una posición idealista se pretenden, de forma absurda, modelos perfectos e inalcanzables de profesionales docentes, en contraste con la falta de apoyo económico, social e institucional que requieren y sin los recursos didácticos para ejercer la docencia.

- *A partir de una posición instrumentalista*, se cree que han de mostrar obediencia ciega a las orientaciones institucionales, debiéndose limitar a aplicar currículos y metodologías en los que no han tenido ningún nivel de participación. Al final, este proceso de “cosificación” del docente, acaba por convertirlo en simple correa de transmisión y cumplidor de órdenes, orientaciones y normativas, que generalmente no logra comprender. Tal visión, profundamente arraigada en nuestras instituciones educativas, instaura frecuentemente “*el estado de sitio*” a la inteligencia, la innovación, la crítica y autonomía profesionales.
- *En el marco de un enfoque eficientista-utilitarista*, sólo se aspira a que el maestro alcance buenos resultados en el aprendizaje de sus alumnos; al parecer, simularía una “*máquina*” de enseñar bien, en la que no cuentan el contexto que rodea la vida de los maestros y sus emociones y capacidades para pensar, interpretar y desempeñar creativamente su rol docente. Lo único que importará serán los resultados que obtenga, desconociendo que actúan factores que facilitan u obstaculizan su tarea. Esta visión, trasladada del ámbito de la empresa, lo considera como un trabajador más, cuya tarea es “producir” con calidad, obviando los factores humanos, cognitivos y de proceso que actúan en la acción educativa.
- *Desde una visión romántica de corte religioso*, se cree que el maestro ha de ser, ante todo, *un apóstol* por su profunda virtud de entrega, ocultando en el discurso, de forma subliminar, el mensaje de una total entrega a su vocación a cambio de nada, es decir, de un salario injusto y condiciones de baja calidad de vida personal y familiar. Es más, al desentrañar más en el fondo el mensaje oculto, se pretende exigir a estos “*apóstoles*” entrega total a costa de una vida llena de privaciones, estrés acumulado, enfermedades sistémicas, en fin, del “martirio” típico de los apóstoles lleno de sufrimiento. Se obvia, de esta forma, que si bien la vocación docente exige entrega, debe ir acompañada de un conjunto complejo de componentes que hagan posible su desempeño efectivo.
- *Al considerar al maestro como “un insumo” más de la educación*, como lo expresan propuestas de ciertos organismos de cooperación internacional, se reduce el rol del maestro a ser un simple elemento más de la maquinaria educativa, equiparado a los contenidos de enseñanza, los recursos didácticos, etc. De esta manera, se comprende tan poco a la persona del maestro, que las políticas educativas son condenadas al fracaso ante la insostenibilidad de

su aplicación por maestros reducidos a ser “útilitis”, “peones” o “piezas” del juego educativo.

Desde estas perspectivas que reflejan visiones alejadas de la realidad que viven los maestros, el país requiere avanzar en la reforma de su educación, *construyendo políticas que ubiquen con objetividad e integralidad la realidad del magisterio*, como precondition indispensable para devolver a la profesión docente el sentido que se merece, y hacer posible la educación que el país necesita. Es triste apreciar que, ante un horizonte electoral, los partidos, medios de comunicación y líderes sociales no levanten, aún, su voz para entronizar la educación como eje rector del desarrollo del país, y con ella, indisolublemente unida, el relanzamiento y revalorización de la profesión docente. El Foro Nacional de Educación en su “*Plataforma Innovadora para la Construcción de un Sistema Educativo Renovado 2006-2015*”, al igual que el Consejo Nacional de Educación, apuestan a este reconocimiento efectivo. La Ley General de Educación, por primera vez en la historia, y frente el temor de quienes mantienen las perspectivas señaladas, reconoce el rol decisivo que ha de jugar el magisterio, estableciendo el necesario cumplimiento de requisitos fundamentales para relanzarlo como centro de la nueva educación.

Atravesar la brecha que separa la situación real del magisterio de la situación posible, requiere de todos, especialmente de la clase política, gran dosis de realismo, claridad sobre el papel de la educación y voluntad política para apostar a una profesión docente que despliegue a plenitud sus potencialidades. *Actuar en otra dirección significará mentirle al país, a los jóvenes, al futuro*. Los maestros y maestras posibles los lograremos en tanto se implanten políticas audaces para que partiendo de la triste realidad en la que viven: *reciban la formación y capacitación de calidad requeridas, cuenten con la remuneración que merece la complejidad de su trabajo; participen activamente en los procesos de planificación, gestión y evaluación de las políticas y reformas educativas, dispongan de los equipos y materiales didácticos necesarios para desarrollar una enseñanza de calidad; cuenten con el apoyo, estima y buen trato institucional, reciban de la sociedad y de sus instituciones el reconocimiento merecido y sean estimulados con un escalafón que les motive a superarse y a ejercer su profesión con iniciativa, creatividad y eficiencia*.

23 de abril de 2006

## La Formación del Profesorado: No más de lo mismo

Rafael Lucio Gil Ph. D.

Los países que mejor han pensado las políticas de reforma educativa con audacia y alto nivel de compromiso, han ubicado la formación docente como centro de interés y factor de éxito para hacer plausibles sus intencionalidades educativas. A pesar de ello, a lo largo de muchas décadas, el tema se ha constituido, no sólo en la principal ocupación de muchos de los países, sino en una preocupación de prioridad, en tanto, a pesar de incrementar notablemente los recursos destinados a apoyar la formación y capacitación docentes, con variedad y diversidad de estrategias no han obtenido los resultados esperados.

### 1. Para ser profesor(a) no basta con saber la asignatura a enseñar:

Nuestro país presenta, a este respecto, un panorama sumamente complejo que requiere ser atendido desde una perspectiva sistémica y de complejidad. Como ya es sabido, las Escuelas Normales forman al profesorado que se desempeñará en el Nivel Primario; y las Facultades de Ciencias de la Educación preparan al profesorado en las diversas carreras afines a las disciplinas que se imparten en Educación Media. La realidad del INATEC es muy particular, en tanto no existe en el país ninguna institución que prepare al profesorado para enseñar en las modalidades y niveles de educación técnica. De igual manera, los profesores que son contratados para enseñar en las diversas Facultades en las Universidades Públicas y Privadas, si bien, por lo general, han sido preparados en la especialidad que enseñan, no han recibido formación para ser profesores. En síntesis, únicamente los profesores que trabajan en el nivel de Primaria y Secundaria han tenido la oportunidad de prepararse en las disciplinas que enseñan y en su componente psicológico, pedagógico y didáctico que les prepara para enseñar con propiedad.

### 2. Fuertes carencias y debilidades:

Como vemos, la problemática que tiene el país en la formación del profesorado, abarca varias dimensiones que la vuelven muy compleja:

- *Por una parte, los profesores de Educación Primaria* que han cursado la formación en las Escuelas Normales, presentan grandes vacíos y debilidades en su formación. Unido a ello, un elevado porcentaje de

maestros/maestras de este nivel, especialmente en las zonas rurales y la Costa Atlántica, no han tenido siquiera la oportunidad de formarse en una Escuela Normal. *Los profesores de Educación Media* que han sido formados en carreras con perfil docente en las Universidades, también presentan múltiples deficiencias en el dominio científico de su disciplina y en el componente psicopedagógico. Los índices de empirismo en este sector se han incrementado notablemente en los últimos años, como producto del trasiego de maestros y maestras a otros sectores laborales debido al bajo salario que reciben, unido a una política perniciosa de muchos directores de centros, que prefieren contratar los servicios de profesores no graduados, con el fin de “ahorrar” recursos pagándoles más bajos salarios.

- Finalmente, se encuentra el profesorado que desarrolla su trabajo en el *INATEC y las Universidades*, que no han recibido la debida preparación para ser docentes.

Unido a lo dicho, tanto el enfoque al que responden la formación de las Escuelas Normales y las Facultades de Ciencias de la Educación, como las acciones de capacitación que se realizan, se orientan a la *conservación-repetición* y no a la *innovación*; a aprender conocimientos, metodologías y técnicas, pero no a ejercitarlas ni ponerlas en práctica. De esta forma, es demasiado frecuente observar, que las capacitaciones se centran en orientar a los maestros y maestras respecto a aquello que deben hacer y aplicar pero sin llegar a compartir la experiencia de aprender a ponerlo en práctica. El producto de todo este esfuerzo, desgraciadamente, no tiene consecuencias en las aulas de clase, más que la repetición de los mismos estereotipos y rutinas cotidianas. Los maestros y maestras, si bien tomaron buena nota de lo que debían aplicar, no aprendieron lo más importante: ponerlo en práctica practicándolo.

2. **La Formación/Capacitación implica superar Obstáculos:** Una investigación que hemos realizado durante dos años con maestros y maestras de secundaria nos permitió, no sólo demostrar que sí es posible lograr cambios significativos en las concepciones y prácticas del profesorado, sino que también nos permitió comprender y explicar los *obstáculos epistemológicos* (en la construcción de sus conocimientos y prácticas) que se les presentan para cambiar, cuando se incorporan a

procesos de formación y capacitación. El cuadro que sigue lo explica fácilmente:

#### **Obstáculo que han de superar en su formación los profesores para cambiar**

Las dificultades que tiene el profesorado para cambiar su práctica docente se concretan en una cadena de obstáculos que se combinan secuencialmente entre sí:

- **Primer Eslabón del Obstáculo:** Dificultad para *pasar de sus concepciones teóricas tradicionales a otras concepciones y teorías nuevas*.
- **Segundo Eslabón del Obstáculo:** Resistencia para *convertir sus nuevas concepciones y teorías en diseños o planes didácticos* para la enseñanza.
- **Tercer Eslabón del Obstáculo:** *Poner en práctica en el aula los diseños didácticos innovadores* que pueda elaborar.
- **Cuarto Eslabón del Obstáculo:** Una vez que logra poner en práctica diseños didácticos innovadores, *tomar conciencia de sus inconsistencias y deficiencias*.
- **Quinto Eslabón del Obstáculo:** *Introducir los cambios necesarios en la práctica innovadora que realiza*.

3. **Un cambio de rumbo urgente:** Si revisáramos la ruta lógica que llevan los procesos de formación y capacitación que se desarrollan en el país, seguramente coincidirán conmigo, en que estos procesos comienzan y concluyen, en el mejor de los casos, superando, apenas, el *Primer Eslabón del Obstáculo*, sin llegar a superarse los otros cuatro. *Ello explica el bajo nivel de impacto de los programas de formación y capacitación, aún cuando el país esté invirtiendo en ello muchos millones de dólares.* La pregunta lógica es: *¿Qué enfoque de la formación y capacitación será más eficiente para que los docentes superen estos cinco eslabones del obstáculo?* Nuestros resultados investigativos, concordantes con otros autores, indican que sólo cuando los maestros y maestras *reflexionan críticamente desde su práctica, investigando los obstáculos y resistencias que sienten y compartiendo sus experiencias e innovaciones* con otros, se hace realmente posible la transformación de sus perspectivas y prácticas. “No más de lo mismo” significa, que no podemos seguir desperdiciando recursos utilizando estrategias que han comprobado no ser eficaces. Por el contrario, es preciso concertar estrategias innovadoras de formación

y capacitación comprobadas, capaces de provocar transformaciones significativas en las concepciones y prácticas del profesorado.

07 de mayo de 2006

## El Desarrollo Profesional Docente, entre tensiones y desafíos

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

Cada vez, con mayor fuerza, las reformas educativas reclaman mayor reconocimiento al papel fundamental que desempeñan los docentes, aunque tal reconocimiento suele quedar limitado a los componentes de capacitación, actualización o formación en servicio. También es cierto que, la mayoría de estas reformas se han diseñado alejadas de los maestros y las maestras, así como de otros sectores involucrados en la educación. Este relativo consenso también coincide en que, si bien se exigen al docente competencias sociales, afectivas y técnicas para realizar su trabajo, que sean creativos e innovadores, que investiguen y sistematicen nuevos conocimientos, en la práctica se presenta la urgencia de *un nuevo tipo de docente* capaz de desenvolverse en escenarios cada día más complejos. En este sentido, la lógica tradicional del rol de los docentes considera la capacitación como el único o más importante factor del desempeño profesional. En la actualidad, de hecho, el desempeño docente se mide exclusivamente por los logros de aprendizaje que adquieren sus estudiantes, aún cuando algunas investigaciones indican, que el factor determinante que puede hacer la diferencia es el centro educativo en cuanto al modelo de gestión educativa y pedagógica que se desarrolle.

Cumbres Mundiales, especialistas y foros internacionales de discusión sobre el tema consideran el desempeño docente desde una visión renovada e integral, como un proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su actitud personal y responsabilidad social para articular relaciones significativas entre todos los componentes que impactan la formación de los alumnos, su participación en la gestión educativa, la presencia de una cultura institucional democrática, así como la intervención en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas desde el nivel local y nacional, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida. Sobresalen, por consiguiente, tres dimensiones que caracterizan el desempeño profesional del docente: *la dimensión de los aprendizajes de los*

*estudiantes, la dimensión de la gestión educativa, y la dimensión de las políticas educativas.* Un ejemplo reciente de este debate lo constituye el Encuentro convocado por UNESCO(5-7 julio), realizado en Santiago de Chile, en el que pudimos exponer muchas de las ideas que integran este y otros artículos próximos.

La *dimensión del aprendizaje de los estudiantes* continúa teniendo un peso central en el concierto de este debate latinoamericano; *la gestión educativa*, en tanto abarca los nuevos conceptos de participación, toma de decisiones y liderazgo compartido; la *dimensión de las políticas educativas*, en tanto se orientan a la necesidad de que surjan consensos y corresponsabilidades sociales. Estamos hablando, por consiguiente, de un nuevo docente dispuesto a jugar *un nuevo protagonismo* capaz de obtener mejores aprendizajes en sus estudiantes, esté comprometido a gestionar, de forma cooperativa, el centro educativo y a *participar en la definición de políticas* locales y nacionales que reflejen las expectativas y necesidades de desarrollo de las comunidades.

Se constata, así mismo, que los recursos financieros se han depositado con énfasis en la capacitación y no en la formación inicial de los docentes, aún sabiendo que ésta tiene un peso determinante en el desempeño docente. Contradictoriamente, es evidente que las instituciones formadoras de docentes han estado ausentes en la toma de decisiones de la reforma educativa en el país o se involucran tangencialmente. Esta paradoja se multiplica cuando se continúan invirtiendo recursos para aplicar los nuevos modelos curriculares en los centros educativos, pero se continúa formando docentes para los viejos modelos. En una palabra, mientras la formación docente procura conservar la tradición, las reformas curriculares y su aplicación por parte de los docentes, se dirigen a promover la innovación. Aún la formación inicial y en servicio en muchos países, y el nuestro no es la excepción, refuerza el rol pasivo de los docentes y contribuye a que los sistemas educativos sean jerárquicos, impositivos y cerrados.

Introducimos a un diagnóstico de la formación docente requiere, ante todo, comprender los cambios de la sociedad, del país. Este análisis requiere especial cautela, por cuanto buena parte de la producción de conocimientos proviene de analistas que están más atentos a la dinámica de países desarrollados que a las características y dinámicas específicas del nuestro. El consenso, a este respecto, parece tener claro que, si bien compartimos procesos de modernización cada vez más similares entre los países, las diferencias y contextos específicos de cada país obligan a pensar la formación docente desde las coordenadas que señalan evidencias específicas de nuestras realidades

locales. Quizás la característica más sustantiva de la profesión docente ha transitado desde un escenario que insistía en su rol de funcionario, procedente de la idea fuertemente anclada de un Estado que disponía de un contingente especializado y calificado para transmitir los saberes culturales, a otro en el que adquiere especial relevancia la *autonomía relativa de los profesionales* de la educación. En este nuevo contexto, su carácter profesional con capacidad de autodeterminación se contrapone a la imposición de prescripciones provenientes del nivel central y de las delegaciones departamentales y municipales, así como a mecanismos de evaluación del desempeño que se comienzan a diseñar en nuestro país, mientras en la región latinoamericana ya han sido estructurados y se están ejecutando.

En esta dinámica concurre la capacitación considerada como una suma de actividades asistémicas, que han tenido poco o ningún impacto en las prácticas escolares y en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Hoy sabemos que no deben esperarse cambios significativos en las escuelas, mientras las acciones de formación en servicio no vengán acompañadas de apoyo técnico debidamente conceptualizado, asesoría a pié de aula, procesos de reflexión crítica sobre la práctica, monitoreo, evaluación y retroalimentación; tales cambios, además, han de estar acompañados de la dotación salarial y de medios y condiciones de trabajo pertinentes, capaces de apoyar al mejoramiento de la calidad de vida y de la enseñanza de los docentes. En definitiva, *urge resignificar el trabajo docente recuperando su centralidad*, a la vez que reconocer un conjunto de factores que determinan el desempeño de los maestros y las maestras: su formación inicial, el desarrollo profesional en servicio; las condiciones de trabajo, de salud, el mejoramiento de su autoestima, su compromiso profesional, el clima psicosocial institucional, la valoración social, su capital cultural, el salario, los estímulos, los incentivos, la carrera profesional y la evaluación al desempeño.

Es preciso que el país y su gobierno lleguen a entender la profesión docente como el campo en el cual se articulan debidamente, al menos, tres componentes: *la carrera docente, la evaluación docente y el desarrollo profesional*. En tanto cada uno de éstos logremos conceptualizarlo y tratarlos adecuadamente, lograremos una mejor comprensión acerca de las implicaciones para el profesionalismo y la profesionalidad de los docentes, y los cambios educativos se harán más efectivos y sostenibles.

16 de julio de 2006

## Clave principal para la calidad de la Educación: Resignificar la Profesión Docente y el Desarrollo Profesional del Magisterio

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

En la actualidad existe consenso sobre cómo aprenden y se desarrollan los docentes para ejercer su profesión. Estos conocimientos constituyen el núcleo mínimo que deben tomar en cuenta las instituciones formadoras de docentes, para alcanzar los estándares de calidad que demanda el país y sobre los cuales las facultades y escuelas de educación deberían ejercer liderazgo. Ello supone que el país asuma el rol central que tiene la educación y las responsabilidades que se desprenden de ello. Hargreaves señala al respecto que... *"en este nuevo mundo, de entre todas las tareas que son profesionales o aspiran a serlo, la enseñanza es la única a la que se ha encargado la tarea formidable de crear capacidades y destrezas que permitirán que las sociedades sobrevivan y tengan éxito en la era de la información"*.

Estudios internacionales y nacionales ponen de relieve que, los programas de formación que presentan una visión coherente sobre la enseñanza y el aprendizaje e integran teoría y práctica, tienen gran impacto. Una de sus características más relevantes es que responden a enfoques que integran el conocimiento que surge desde la prácticas hacia las teorías. Estos programas son formulados en torno a grandes ideas que continuamente son revisadas y retroalimentados, estableciendo criterios y principios comunes que guían, orientan y enmarcan las prácticas de evaluación al desempeño docente. Nuestro contexto nacional y local, por el contrario, pone de relieve la separación y falta de articulación existentes entre los cursos que suelen limitarse a desarrollar marcos teóricos sin articulación alguna con la realidad y la actividad práctica profesional, desvinculada de referentes explicativos en el contexto de la formación inicial y de la formación docente en general. Esto muestra un grave divorcio entre una lógica teórico-academicista con ciertas características de producción, circulación y consumo de información, y otra lógica práctica, cuyos referentes y procedimientos de producción, circulación y consumo son diferentes. Ambas lógicas, por ahora, no se han encontrado para dialogar entre nuestras instituciones formadoras.

Tomando en cuenta el rol y estatus del profesorado, esta dicotomía entre teoría y práctica en la formación, proyecta consecuencias que referidas a la

tradicional distancia existente entre quienes piensan, diseñan y planifican la educación y quienes la llevan a la práctica; expresa el distanciamiento entre los teóricos y los prácticos. Sus preocupaciones y posicionamientos para abordar la educación son distintas, como también lo son el reconocimiento profesional y social que tiene cada uno, la valoración de sus opiniones expertas, y su ámbito de autonomía y decisión. Esta realidad también nos remite a la posibilidad de construir conocimientos sobre educación: por un lado, desde afuera de la educación; por otro, desde dentro de la escuela y el aula, surgido de las prácticas y experiencias docentes. Tales distanciamientos entre teoría y práctica arrastran, a su vez, las tensiones y distanciamiento existente entre *investigación y acción* educativa. De lo anterior se desprende la importancia que tiene para el país contar con cuerpos de docentes universitarios suficientemente preparados para conducir procesos de formación de los futuros profesionales de la educación, los que deberán equilibrar sus capacidades de interacción con grupos humanos diversos, a la vez que dominar saberes que soporten y den sentido a la interacción que exista entre profesores y alumnos(as) en el aula. Las evidencias indican que, a pesar de los esfuerzos realizados para fortalecer la formación de los formadores, aún no contamos con cuerpos sólidos y pertinentes que lleven a cabo la formación de los profesionales de la educación, lo que exige *revolucionar el pensamiento y las prácticas actuales existentes* en las instituciones universitarias de formación docente.

Una forma de superar la desarticulación existente entre las distintas instituciones responsables de la formación docente es plantearnos como país una concepción amplia de desarrollo profesional, entendido como el aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida, el que ha de articular la formación inicial, formación en servicio y autoformación docente como un sistema continuo. Se trata de conformar un proceso sistémico que desarrolle competencias sociales, éticas y técnico-pedagógicas, incorpore el uso pedagógico de la información y la comunicación(TIC's) en el marco de una profesión docente en constante construcción. Las próximas elecciones nacionales constituyen una excelente oportunidad para que el país se plantee un desafío trascendental a este respecto: emprender un gran esfuerzo concertado que combine decisiones políticas, participación, presión y trabajo cooperativo, en orden a construir mecanismos y sistemas de desarrollo y reconocimiento profesional capaces de articular la formación inicial y la formación en servicio, recuperando las experiencias exitosas existentes en la región. No hacerlo es exponer al fracaso total cualquier intento de mejorar la calidad de la educación, en tanto toda reforma pasa primero por recomponer la profesión docente y su desarrollo profesional.

Es necesario, a su vez, examinar la inserción de los docentes en la profesión; las evidencias en la región y nuestro país en particular indican que, profesores y directivos no se encuentran preparados para afrontar el período de inserción profesional como un proceso de desafío y de aprendizaje, ni se les facilitan condiciones salariales y laborales para ejercer su trabajo; por el contrario, suele ser asumido como un tiempo para adaptarse al medio educativo y mantener una fuente de trabajo impartiendo clases. Esto nos ayuda a comprender que, dentro de las principales expectativas que hoy tienen los principiantes en la educación, se encuentre la opción de abandonar la fuente laboral y dedicarse a otras actividades. Se requiere, en consecuencia, crear condiciones para que, tanto los principiantes como quienes ya tienen experiencia docente, se incorporen en lógicas de aprendizaje profesional continuo, en instituciones educativas inteligentes que aprenden, apoyan y trabajan con los profesores. Algunas estrategias exitosas en los países son, entre otras: *favorecer la relación entre las instituciones de formación inicial y el centro educativo a través de la creación y fortalecimiento de redes de apoyo entre diversos actores involucrados con profesores principiantes, como una manera de retroalimentar y fortalecer el necesario diálogo entre conocimiento teórico y conocimiento práctico.*

Para lograr lo anterior es necesario que el país cuente con mecanismos que proporcionen incentivos, así como con la animación adecuada, por parte de las instancias responsables de desarrollar políticas educativas(Ministerio de Educación, Centros de Formación, Universidades), que generen condiciones de operatividad para facilitar la inserción profesional como parte de un proceso de Desarrollo Profesional articulado sistémicamente con la carrera profesional.

23 de julio de 2006

### **Condiciones del trabajo y salud docente: Tema obviado pero clave**

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

Las reformas educativas del país parecieran tener capacidad “mágica” para obtener los resultados que pretenden, sin contar con el factor humano en cuyas manos está la posibilidad de aplicarlas. Se trata del personal docente, al que el Banco Mundial han llegado a reducir a “un insumo más”, a la par

de libros de texto o material didáctico. La perspectiva eficientista, que hoy rodea a la educación, principalmente en cuanto al tratamiento que se da a la profesión docente, acaba concibiendo a la educación como una gran empresa en la que lo único importante es producir buenos resultados, obviando la importancia que tiene el personal docente, sus condiciones de trabajo y el ambiente psicosocial en que se desempeña para un desempeño efectivo. Su profesión con las condiciones laborales, físicas, psicológicas y sociales que la acompañan, representa la “caja negra” del sistema educativo, aún siendo su pilar fundamental.

Este carácter empresarial, característico de nuestro sistema educativo y de otros países de la región, es sumamente precario y ciego, en tanto no descubre que el éxito de las reformas y los recursos que se invierten, dependen de la calidad que rodee a la profesión docente. Todo modelo de gestión del conocimiento en cualquier institución, ha de ser consciente de que el éxito de su competitividad reside en la capacidad que tenga para gestionar potencialidades, capacidades y saberes de su personal humano. Esta realidad, en las instituciones educativas, se dibuja aún con claridad meridiana. Existen múltiples evidencias en la región a este respecto. En el país, aunque son pocas las investigaciones que se realizan sobre el tema y las instituciones responsables lo invisibilizan y obvian, hay suficientes datos empíricos, producto de la interacción que las instituciones formadoras de docentes desarrollan con la realidad que rodea el desempeño del profesorado. Datos regionales y nacionales son coincidentes al respecto, veamos.

Es generalizado el hecho que el personal docente destine más de 30 horas semanales al trabajo docente remunerado, siendo este dato, en nuestro país, cercano o mayor a las 40 horas, como es el caso de Perú, México y Chile. La doble y hasta triple jornada en nuestro país agrava aún más el caso. Durante la jornada laboral los maestros no tienen en el país tiempo reservado para descansar, oscilando la realidad de otros países entre 5 y 15 minutos de descanso al día. Esta realidad trae como consecuencia, ya vista natural, que el trabajo docente se realice fuera del horario laboral. Este tiempo extra transcurre en tareas tales como: preparar clase, preparar material didáctico, preparar actividades extraprogramáticas, asistir a capacitaciones, corregir pruebas, atender a padres, planificar en equipo y hacer trabajo administrativo. El trabajo docente, como puede verse, invade los espacios extralaborales y domésticos del profesorado, lo que trae como consecuencia que, no sólo no descansa en su trabajo, sino que tampoco lo hace en su casa, ni puede destinar el tiempo necesario para atender la vida familiar. A esta carga suele sumarse

la carga del trabajo doméstico que gravita, particularmente, en la población mayoritariamente femenina. Datos empíricos muestran que las mujeres docentes en otros países, y en el nuestro es aún más grave, dedican más de 20 horas semanales al trabajo doméstico. La suma de horas de trabajo docente, trabajo doméstico y trabajos adicionales presenta un cuadro desgarrador de sobrecarga laboral en el que, como consecuencia, no cabe espacio para el descanso, lo que se convierte en un gravísimo factor de riesgo para la salud de los docentes (también de la educación).

Otro aspecto que no suele mencionarse es la falta de espacio suficiente y adecuado para que el personal docente pueda preparar sus clases, elaborar materiales y corregir pruebas; falta de espacios reservados al descanso e incluso de servicios básicos de saneamiento (servicios higiénicos, agua potable, etc). Precisamente la falta de estos espacios ha convertido en algo normal que los docentes trasladen el trabajo al hogar. Otro aspecto que hay que valorar mucho es la falta de seguridad contra incendios; tomando en cuenta la cantidad de niños y adolescentes que albergan los centros; paradójicamente los centros suelen realizar prácticas para prevenir catástrofes. A lo dicho se añade que los docentes no cuentan con el material necesario ni pertinente para realizar su trabajo. De hecho, muchos docentes aportan directamente de sus escuálidos salarios materiales de trabajo. Estos déficit se agravan, aún más, cuando los centros requieren, de acuerdo a la reforma de secundaria, equipamiento técnico y artístico. En el mismo sentido, tomando en cuenta que todo trabajo implica esfuerzo de adaptación por parte de quien lo realiza a las condiciones de exigencia física y mental que exigen las tareas propias a realizar, el análisis ergonómico exigirá que no sea la tarea la que se deba adaptar a las condiciones de trabajo, sino que sean éstas las que se adecuen a las funciones que el maestro y la maestra deben desarrollar. Un análisis somero ayuda a determinar el grado de exposición que tienen los maestros a factores físicos del componente ergonómico, tales como: *permanecer de pie toda la jornada, forzar la voz, permanecer sentado en un mueble incómodo, hacer esfuerzo físico excesivo, iluminación deficiente, temperatura inadecuada, ambiente ruidoso, etc.* En Nicaragua, al igual que en la mayoría de países latinoamericanos, esta incidencia es muy elevada. Más del 90% señala que debe permanecer de pie toda la jornada, y el 50% afirma que se ve obligado a forzar su voz, a sobrecargar su aparato muscular-esquelético. En general, son los docentes quienes se ven obligados a adaptar sus tareas a las condiciones ambientales y no al contrario, lo que trae consecuencias importantes para su salud.



A lo dicho se añade el bajo nivel de satisfacción que muestran respecto a las relaciones con sus superiores, en tanto muchos perciben que no se aplican con equidad sanciones o estímulos y la supervisión que reciben es más un castigo que una ayuda. Un aspecto positivo que satisface a la mayoría de docentes es la red de relaciones que establecen con sus colegas de trabajo, la cooperación mutua, el apoyo que reciben en situaciones difíciles del grupo. Es muy satisfactorio, también, para los docentes, el grado de autonomía y espacio para desarrollar su creatividad. Mientras muchos docentes perciben que los padres de familia valoran bien su trabajo, sienten que la sociedad no les valora. Un dato que cobra cada día mayor fuerza es que perciben la violencia como un problema grave en sus centros e incluso algunos han recibido amenazas. El perfil patológico docente está asociado a las exigencias ergonómicas descritas, problemas de salud mental y de salud general. A mayor carga ergonómica, mayor porcentaje de docentes que padecen malestares. Gran parte de ellos ha recibido diagnóstico de estrés, experimentan insomnio, angustia o problemas de concentración y un elevado número recibe diagnóstico de depresión. A este perfil de problemas se suma el Índice de Desgaste Emocional (Escala de Burnout). Estos y otros problemas, desgraciadamente, han pasado a ser vistos como normales. Es hora de que el MECD, en conjunto con las Facultades de Educación, realicen investigaciones sobre el tema, lo que contribuirá a tomar decisiones informadas para tratar la profesión docente como el espacio humano privilegiado para el logro de la calidad educativa. Pretender calidad en la educación sin mejorar la calidad de vida y profesional del personal docente, es arar en el mar.

30 de julio de 2006

### **Formación docente innovadora para una educación de calidad**

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

Los países exitosos en sus reformas educativas han orientado sus mejores y certeros esfuerzos a transformar la formación docente. Cada vez más, los cambios mundiales envuelven al país ubicando a la escuela en posición muy difícil, lo que evidencia que la formación del profesorado ya no es pertinente ni suficiente. Ya no basta con que éste aplique esquemas y conocimientos aprendidos en su formación; el desafío es grande, por cuanto se requiere, no un mero cambio del contenido de la formación, sino la transformación

profunda de su enfoque. Los centros de formación docente del nivel primario y secundario —Escuelas Normales y Facultades de Educación— han de formar profesionales preparados y comprometidos con su trabajo, flexibles para dar respuestas a nuevas necesidades, innovadores y con capacidades y recursos para transformar la realidad inmediata. De hecho, la brecha que separa la formación que ofrecen las Escuelas Normales y las Facultades de Educación respecto a esas demandas, es profunda. Si embargo, todo esfuerzo por mejorar la formación no será exitoso de no ir acompañado de políticas que motiven a la profesión docente con mejores niveles de reconocimiento salarial, social e institucional. La campaña electoral se presenta como una gran oportunidad para ubicar el tema en lugar preferencial, en tanto cualquier programa educativo no tendrá concreción alguna si no dispone de docentes con formación alineada a las demandas del país. A continuación formulamos algunos de los ejes del enfoque de la formación, en torno a los cuales deberían girar todos los elementos que contribuyen al desarrollo de capacidades docentes.

#### **1. Ambientes flexibles y cultura innovadora:**

La nueva formación no reside en elementos nuevos o de moda que se incorporan de forma aislada a la formación docente, como ha sucedido en el país. Por el contrario, se trata de crear una cultura de innovación en actitudes, necesidades y expectativas ampliamente compartidas por toda la comunidad de formación (dirigentes, formadores, estudiantes), que se concreta en actitudes positivas en la búsqueda permanente de procesos de cambio comprometidos con la mejora constante de los procesos de formación y de sus resultados. Constituye una forma de ser y actuar de los centros de formación comprometidos, como instituciones inteligentes que cuestionan sistemáticamente sus prácticas e idean nuevas formas de pensar y hacer la formación docente. Procuran, siempre, alternativas ante los constantes desafíos, empeñados en superar las rutinas cotidianas. Para ello adoptan estrategias compartidas, como un todo, para alcanzar metas comunes en propuestas de formación capaces de responder a las necesidades de la escuela actual y la futura.

#### **2. Con raíces profundas en los contextos**

Las propuestas de formación docente surgen en la medida que la comunidad formadora estrecha profundos lazos con el contexto en tres dimensiones: en el entorno social y geográfico en que se ubica y al que responde, en la institución a la que se debe y a los antecedentes históricos que la han definido. Esto se concreta en la fuerte relación que debe existir entre los centros de

formación docente, su propuesta pedagógica innovadora y la institución en la que se ubican, ya sea universidad (Facultades de Educación) o el Ministerio de Educación (Escuelas Normales). Difícilmente podrán surgir, con éxito, esfuerzos innovadores en la formación en un ambiente aislado y encapsulado respecto a la institución en la que se producen. Estos modelos de formación innovadores se ubican en entornos sociales concretos a cuyas demandas responden; ello exige que, a contextos diferentes entre sí, se deban asociar modelos innovadores específicos y no transferidos o “copiados al carbón” de contextos muy diferentes. La historia del país y de la formación docente ha demostrado que, en la medida que un modelo de formación docente marche al margen de las demandas sociales y geográficas, está llamado al fracaso. Por su lado, la historia de los centros de formación merece ser tomada muy en cuenta a la hora de definir cambios innovadores en la formación docente; en tanto estas propuestas respondan al carácter evolutivo que tiene la historia del centro formador, será posible el éxito de sus propuestas pedagógicas, de lo contrario, serán meros enclaves geográficos.

### 3. Propuestas pedagógicas y organizativas congruentes

Es claro que la propuesta pedagógica de formación ha de estar en el centro de atención, pero también lo es que la organización del centro ha de servir a estos propósitos, por lo que debe transformarse. ¡Cuántos centros de formación transforman sus contenidos curriculares, pero continúan con la misma estructura y organización anterior! Lo pedagógico sin cambios organizativos no es viable, y los cambios organizativos sin cambios pedagógicos no conducen a nada.

### 4. Filosofía y modelos teóricos claramente definidos

Una característica nada sana de muchos procesos de reforma educativa, evaluación docente, transformaciones curriculares y formación docente, es que no vienen acompañadas de un marco filosófico y teórico sólido y consistente que dirija las decisiones y estrategias de los cambios. Cualquier propuesta de cambio tiene, en el fondo, una filosofía explícita o implícita sobre el docente, el currículum, los contenidos de formación, la educación y la sociedad. La diferencia está en que, mientras en las reformas más sanas se explicita y concerta, en los procesos más contaminados por falta de transparencia, se oculta, quizás ante el temor de ser rechazado por los educadores y la sociedad misma, ante su inconsistencia frente a la visión amplia, flexible y contextualizada que demanda la educación. En tal sentido,

tomando en cuenta que el país necesita una nueva propuesta de formación docente, es necesario abrir un debate público y especializado para responder a tres preguntas centrales: ¿Qué tipo de docente requiere el país?, ¿para qué modelo de sistema educativo? y ¿para qué modelo de desarrollo social? Las estrategias a aplicar no tendrán eficacia alguna de no tener claro este horizonte filosófico-teórico. Aquellas son un medio para lograr el fin; adoptar medios sin direccionalidad es transitar caminos erráticos.

### 5. Con capacidad endógena que surja de abajo hacia arriba:

Toda reforma de la formación docente impuesta o trasladada desde afuera está llamada al fracaso. Las experiencias vividas en Latinoamérica y el país nos confirman que para que la reforma de la formación docente sea exitosa, ha de partir de la iniciativa, el impulso y coordinación de esfuerzos desde el interior del centro de formación. Es posible y frecuente que sea necesario que las iniciativas iniciales provengan del exterior del centro, de la sociedad misma, pero tales cambios serán efectivos en la medida que la comunidad formadora asuma y lidere dicha transformación. Mientras los cambios en la formación docente provengan de decisiones de reforma educativa de los gobiernos como imposiciones desde arriba y no como decisiones desde abajo, el éxito será una simple quimera.

06 de agosto de 2006

### **Algunas regularidades que configuran la formación docente innovadora**

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes realiza un proceso de reflexión y relanzamiento de la Formación Docente que ofrecen las Escuelas Normales a maestros y maestras que trabajan en Educación Primaria. La Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, a su vez, también se encuentra en proceso de Transformación Curricular de perfiles, planes y programas de estudio de las carreras destinadas a docentes de Educación Secundaria.

Mientras en el primer caso el objetivo central es elevar al nivel universitario el estatus de la formación docente de la Educación Primaria, en el segundo se pretende transformar los currículos, alineándolos con los requerimientos de la nueva reforma curricular del nivel Secundario. En ambos casos, no bastará con elevar el nivel de la formación o realizar cambios curriculares, sino que se trata de reenfocar la formación docente desde nuevos referentes sociales y científicos-pedagógicos, en respuesta a la complejidad creciente de la profesión. Los cambios que ha sufrido la Formación Docente en la última década en muchos países permite entresacar algunas regularidades de interés.

Una primera regularidad es la superación de los contenidos y el desarrollo de competencias. El debate actual discute la tensión existente entre la prioridad que se suele dar a lo disciplinar sobre lo pedagógico. La formación basada en competencias supera esta dicotomía, al atender de forma integral el problema, vinculando al sector educativo con el productivo y social. En este orden se discuten cuatro áreas de competencias: personal, social, metodológica, y de contenidos disciplinares, a las que se unen un conjunto de competencias transversales que entrecruzan las disciplinas y proyectos de aprendizaje. Tales competencias se expresan, ante todo, en el actuar del docente, por lo que los contenidos no se expresan en gran cantidad de información, sino integrándose.

Otro eje de las nuevas tendencias se refiere a la relación que se atribuye a la teoría y la práctica. La formación docente en el país ha concebido la teoría y práctica de forma separada, por lo que la formación se centra, sobre todo, en transmitir muchos conocimientos que luego serán aplicados en las escuelas. Ello responde a la concepción de que la teoría ya está previamente definida y que la práctica sólo se debe a ésta, lo que explica que las prácticas docentes se ubiquen al final de la formación y no a lo largo de toda la formación.

Hoy, tal modelo está en crisis, en tanto tan importante es la teoría como la práctica, por lo que ambas han de desarrollarse simultáneamente. Esta lógica se correlaciona, precisamente, con las competencias, pues éstas se desarrollan en la práctica. Teoría y práctica docentes interactúan, dialogan y se retroalimentan entre sí, de manera que la práctica se enriquece con la teoría, pero ésta a su vez se contextualiza y mejora en tanto responde a los pedidos de la práctica.

En este sentido, la práctica abarca tres ámbitos complementarios que es necesario resaltar y que se necesitan mutuamente: la planificación escolar, la

gestión educativa y el trabajo de aula propiamente dicho. Con esta visión, las prácticas docentes, más que ubicarse al final de la formación, deben formar parte transversal de toda ella.

En este mismo orden, mientras el enfoque tradicional ubica las prácticas profesionales en un solo contexto, nivel o modalidad, la tendencia mundial más exitosa ubica a las mismas en situaciones, niveles y modalidades diferentes, lo que les ayuda a adoptar una visión más completa de su trabajo posterior.

Un ingrediente más que caracteriza la nueva lógica innovadora es que las prácticas docentes sean de calidad, lo que requerirá prácticas que sean interesantes y relevantes para los alumnos, un acompañamiento técnico-pedagógico especializado por parte del centro de formación docente (universidad) y del centro de prácticas.

Este logro de calidad exige otra regularidad que también se está operando, y es el mayor peso que tienen las prácticas en el currículum de formación. Algunas universidades como la Profesional STOAS de Holanda dedican entre un 40% y un 60% del tiempo total del currículum a estas prácticas.

Otra tendencia ilustrativa de la nueva visión sobre la formación docente es el papel que desempeña la investigación como factor clave en el currículum. Se está superando un movimiento pendular que ha llegado a la exageración de los extremos. Dos modelos se presentan como más equilibrados en este momento: el primero, ve a los profesores universitarios de los centros de formación como investigadores; el segundo da un paso más: la investigación es el mejor recurso didáctico para el desarrollo de las competencias en la formación docente, por cuanto éstas no pueden desarrollarse con calidad, si no es a través de procesos de experimentación, reflexión y debate colectivo. Tres niveles o expresiones podríamos considerar en este modelo: la investigación como una asignatura para formar docentes-investigadores; desarrollo de investigaciones por parte de los formadores de formadores para mejorar su docente y mejorar la educación; y la investigación como recurso didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra regularidad interesante es la visión interdisciplinar de la formación docente, lo que supera el modelo actual unidisciplinar presente en nuestros centros de formación. Se organizan núcleos de interés o talleres en los que convergen diferentes disciplinas de manera natural, lo que materializa el desarrollo de competencias, en tanto éstas poseen un carácter eminentemente

interdisciplinario. Es en estos espacios que los alumnos interrelacionan lo que pasa en el aula, la escuela, el contexto como un todo sistémico que no funciona atomizado sino interconectado. De esta manera se supera la mera “agregación” de saberes, motivando a los alumnos a valorar más los aspectos didácticos y a ver los saberes disciplinares en conexión directa con su expresión didáctica.

Emerge, también, una regularidad al combinarse la formación generalista con otra especializada. Este debate generalista-especialista es de vieja data. El debate actual transita hacia el equilibrio entre ambos.

Otro de los ejes lo constituye el enfoque de centros de formación inteligentes que aprenden desarrollando una cultura organizacional y fomentando nuevos métodos, conocimientos, destrezas, conductas y valores.

Finalmente, las ofertas de formación más innovadora presentan ofertas abiertas basadas en la utilización de tecnologías de la información y comunicación haciendo más flexible la organización de la enseñanza, adaptándose mucho más a docentes en servicio con poco tiempo para asistir al centro de formación. Las modalidades semi presenciales parecen ser las que mejor se adaptan a la realidad.

Estas regularidades típicas analizadas de modelos exitosos de formación en ejecución, seguramente, pueden mostrarnos cómo recuperar lecciones aprendidas y no cometer los mismos errores que otros países ya han superado.

13 de agosto de 2006

### **El Magisterio: entre la verdad de la educación y el pragmatismo de la realidad**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

En la Lección inaugural del curso académico 2007 de la UCA, el Dr. Andrés Pérez Baltodano hiló extraordinariamente bien la contradicción y convivencia de estos dos conceptos: la verdad y la utilidad en el quehacer de una Universidad. La verdad sustentada en principios universales y la utilidad sustentada en los hechos empíricos.

En nuestro ambiente diario dentro del contexto actual en el que el pragmatismo ha adquirido enorme fuerza nos inclinamos fácilmente a aceptar que lo útil es la verdad y la verdad es cualquier cosa que resulte conveniente en determinado momento.

Estas dos verdades se entrecruzan en el magisterio nacional al ser el factor clave e insustituible del proceso educativo del país cuyo origen y destinatario es la persona, son cada ciudadano y ciudadana.

Ahí nace precisamente la verdad de la educación. Esta verdad se sustenta en su apego a principios fundamentales como el derecho humano, la dignidad de la persona, la solidaridad, la justicia social, etc. La verdad de la educación consiste en servir a los demás en el proceso de crecimiento y desarrollo del ser humano total y con él el desarrollo sostenido y equitativo del país.

El magisterio de nuestro país continúa manteniendo y construyendo diariamente la verdad de la educación pero a la vez está sometido al imperativo de los hechos que determinan parte importante de su vida real.

En este sentido su salario, sus condiciones sociales y laborales no son solamente parte insustituible de su pragmatismo, son también parte de la verdad substantiva de la educación. La educación en cuanto derecho humano fundamental exige para hacerlo efectivo escuelas, programas, materiales educativos, recursos económicos, etc., es decir un conjunto de insumos y condiciones imprescindibles.

Entre esas condiciones el maestro y la maestra adquieren un carácter trascendental e insustituible como personas y como educadores.

Sin ellos no es posible el proceso educativo sistemático de los estudiantes. Si el maestro es insustituible para que se cumpla en cada persona su derecho a educarse, el mismo maestro tiene derecho a contar con las condiciones necesarias para hacer posible el derecho a educarse que tienen sus estudiantes.

En esta lógica entran su formación, su trabajo, su salario. Estos elementos son substanciales para que el maestro pueda hacer debidamente efectivo el derecho que su estudiante tiene a educarse, es decir, a llegar a la verdad de la educación. Las condiciones del maestro son condiciones intrínsecamente vinculadas a hacer efectivo el derecho a educarse que tiene todo ciudadano.

Por eso en el maestro son inseparables la verdad substantiva de la educación y el pragmatismo de su vida real, en otras palabras el pragmatismo del magisterio debe vincularse a la verdad sustantiva de la educación.

Como acontece en el mundo de la filosofía también en el magisterio se vive la necesidad de armonizar la verdad substantiva, en este caso de la educación, y la realidad fáctica o de los hechos que acompañan la vida y trabajo del maestro y la maestra.

Para vivir a plenitud la verdad de la educación el maestro necesita al mismo tiempo vivir su realidad real, la de las condiciones salariales y laborales dignas, no conviene separar la una de la otra. Constituyen una necesaria unidad, sin embargo, en ocasiones se distancian e incluso se contradicen. Es cuando se impone con más fuerza la integración de ambas verdades. Los caminos serán diferentes pero sin olvidar la gran lección de la experiencia: las discusiones, disputas y debates sean cuales fueren las formas que estos esgriman rara vez llevan al consenso o sea a la posibilidad de integrar ambas verdades.

Sólo el diálogo verdadero prefigura y preconiza el consenso y la solución.

30 de marzo de 2007

### **Maestros y Maestras, de Útilitis a Sujetos Claves**

Rafael Lucio Gil Ph. D.

La profesión docente, en las últimas décadas, ha sido reconocida por los países como factor preponderante en el éxito de las reformas y cambios de la educación. En la práctica, tales reformas en nuestro país, dejan al descubierto una visión simplista, parcial y utilitarista de la profesión docente, lo que se manifiesta en las brechas existentes entre el discurso de las políticas y su efectivo cumplimiento. La investigación educativa centroamericana y del país nos recuerda que, tanto la visión institucional como la percepción que poseen los maestros, coinciden en que el rol que se reserva al magisterio es simplemente el de ser instrumentos de reformas y cambios educativos definidos sin su participación. Una investigación reciente del IDEUCA y el Foro de Educación y Desarrollo Humano, que analiza las percepciones y autopercepciones docentes sobre los cambios y reformas educativas, lo confirman una vez más.

Frente a esta realidad es necesario relanzar la profesión docente como tema de interés nacional de debate, ampliando los marcos teóricos de análisis actuales, y concibiendo la misma desde una perspectiva sistémica interna y externa, en correspondencia y plena articulación con las políticas educativas y las políticas públicas en general. Un tratamiento apropiado del tema requiere tomar un buen punto de partida, reconceptualizando la profesión docente desde una perspectiva decisional, reflexiva-crítica, de autonomía, como partícipe clave del trabajo educativo y no como simple asalariado o instrumento del sistema. Varias décadas de historia confirman que el eslabón más débil de las políticas educativas sigue siendo la atención efectiva a la profesión docente. Pero para entender bien la profesión docente es preciso vincularla al tema del derecho a la educación. Este derecho a la educación se construye, no sólo en su dimensión interna, personal, sino sobre todo social, en tanto el educando proyecta su desarrollo a la comunidad; es en esta dimensión social que se completa integralmente este derecho. Por tanto, en la medida que este derecho a la educación sea asumido desde esta dimensión social, la educación se despliega en todas sus vertientes, en su totalidad. Es así que este derecho a la educación se proyecta como un todo y debe correlacionarse, para hacerse efectivo, con los derechos de la profesión docente.

Los derechos de la profesión docente se logran desplegar siempre y cuando se ubiquen dentro de este amplio marco del derecho a la educación. Es así que, la profesión docente, adquiere una real relevancia para el país entero, pues es en el cumplimiento de este derecho que reside la posibilidad real de poder hacer efectivo el derecho a la educación, tanto desde una esfera personal, como de la social. Hablar, por tanto, del derecho a la educación, debe llevar, necesariamente, a hablar del derecho a rescatar la profesión docente, como condición imprescindible para el logro del derecho a la educación. Por tal razón, construir políticas públicas que hagan efectivo el derecho a la educación, exige como condición necesaria, definir políticas para el desarrollo de la profesión docente que vayan acompañadas de la voluntad efectiva de cumplirlas. De manera similar, definir políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación, requiere como fundamento imprescindible, elaborar políticas de desarrollo profesional destinadas a mejorar su calidad, y por ende, la calidad de la educación. Los datos en la región muestran que, los problemas y brechas en la calidad de la educación, reflejan, de manera palpable, los problemas y brechas en la formación y desarrollo de la profesión docente.

Esta relación íntima que ha de existir entre las políticas públicas de los distintos sectores, es lo que hace posible su sostenibilidad y efectividad, lo que exige

como condición imprescindible, fortalecer la calidad de vida y de trabajo de la profesión docente, en tanto la proyección y liderazgo del educador se hace sentir en la comunidad, en los proyectos locales, en el municipio, en la lucha por la salud, el medio ambiente, la superación de la pobreza y el logro del desarrollo. La construcción efectiva de políticas de la profesión docente requiere, como plataforma para hacerlas efectivas, voluntad política institucional, pero para que las intenciones de la administración educativa lleguen a concretarse en la práctica, es necesario que esta voluntad política descansa en una capacidad institucional dinámica y no fraccionada o debilitada. A pesar de los esfuerzos realizados, en el caso de las políticas de desarrollo de la profesión docente, estas fracturas y debilidades continúan mostrándose con mucha claridad en el país.

Así como la institución educativa ha de dejar muy clara esta voluntad, que va más allá de la mera declaración de intenciones, también es cierto que, si el derecho a la educación se proyecta, también, desde una perspectiva social, de igual manera esta voluntad social, expresada a través de sus organizaciones de la sociedad civil, se ha de constituir en un referente obligado para su concertación, seguimiento, evaluación y retroalimentación. Un buen ejemplo, en este sentido, surge recientemente de la Coordinadora Civil y de diferentes organismos que apuestan con propuestas para superar la situación actual del magisterio, y la transformación del terreno de conflicto en un punto de encuentro y crecimiento de voluntades destinadas a transformar la educación.

Para construir políticas destinadas a fortalecer la profesión docente, se requiere que las mismas se desprendan de una visión mucho más amplia que la que se percibe actualmente. En tanto la educación logre ser considerada como eje dinamizador efectivo de la lucha contra la pobreza y para alcanzar el desarrollo, se deberá ubicar el desarrollo de la profesión docente como principal dinamizador de este proceso. Hacer valer una visión de educación como arma clave para vencer la pobreza, pasa necesariamente por hacer realidad el fortalecimiento efectivo de la profesión docente como su mejor socio catalizador. Siendo así, en este contexto en el que, al parecer, la profesión docente con los derechos que le corresponden, ha sido ubicada en un terreno de conflicto, incomunicación, falta de diálogo e imposición, más allá de las miradas cortas de vista que afloran en los medios de comunicación sobre el tema, es preciso que como país, como MINED, como Estado, como Sindicatos y como Sociedad Civil, se comience de una vez por todas, más allá de las apologías que hace la demagogia, a **tomar en serio a la profesión**

**docente, ubicándola como un tema de interés para todo el país.** Es preciso que el país entero se comprometa a desentrañar y curar las dolencias históricas profundas de esta gran profesión, impulsando a los educadores como auténticos profesionales, con un papel histórico que cumplir en la educación y el país.

No hay que olvidar que sólo un tratamiento justo y adecuado de la profesión docente, abrirá las puertas a la *calidad de la educación* del país. Es hora de contribuir a que no continúen siendo tratados como simples *utilitis*, usados para todo y por todos, proporcionando al magisterio oportunidades que les ayuden a ser realmente el **factor clave y decisivo** para que el país logre una educación con el futuro que lo haga viable. Lo demás podría ser una gran mentira y sumar más frustración al sector que la que ya ha cosechado a lo largo de la historia de nuestra Nicaragua.

13 de abril de 2007

### Ningún tropiezo detiene la educación

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

La educación siempre sacude el interés nacional, independientemente que éste se proyecte en artículos académicos-técnicos, en noticias de análisis social por parte de los medios de comunicación o en la prensa jocosa o de humor del país.

Llevamos un período en el que la educación ha ocupado los más diversos escenarios del ámbito público nacional por los que han desfilado todo tipo de actuaciones y de actores en una síntesis apretada, contradictoria, preocupante y desafiante y en último término aleccionadora de la educación del país.

Es tan inmenso y complejo el mundo real de la educación que en él caben y se mueven todos los elementos que la pueden hacer viable o inviable en determinadas circunstancias. En educación tomar alguna decisión para eliminar un elemento perturbador de su esencia y razón de ser originales implica el rompimiento de amarres que la sostienen en su operatividad y la movilización de actores que reclaman derechos adquiridos. No olvidemos que la educación actúa como un sistema en el que el desajuste de una pieza

importante afecta de inmediato al resto de todas las piezas. En tal caso una corriente de desequilibrio recorre todo su organismo institucional y humano.

Por otra parte, la educación es por naturaleza un sistema, sobre todo de personas, de relaciones humanas y de mucha carga de inteligencia emocional. Su quehacer es una actividad esencialmente humana inserta por tanto en la sensibilidad y dignidad de todos sus actores. De ahí que las formas, las actitudes, el ambiente, el clima, el contexto, los términos utilizados, las percepciones, aspiraciones y derechos sean elementos insustituibles en la toma de decisiones que en el fondo deben tomarse para la salud plena de la educación de **toda la población**.

Nada raro que en ese desequilibrio temporal en la institucionalidad de la educación hayan aparecido en primer plano aspectos tan dispares y a la vez tan cercanos entre sí como la autonomía escolar real, el salario real de los maestros, los paros parciales en determinados centros escolares, cierta fuerza del magisterio ausente siempre de unidad, el importante rol de un Director, la emergencia de organizaciones de padres de familia y de estudiantes, la necesidad de los consejos escolares, el acierto y desacierto en el manejo de una situación muy conflictiva por parte de las autoridades educativas visibilizadas en el Ministro y en grupos de maestros y maestras, el reclamo de la ciudadanía para que el quehacer educativo no se detenga, la presencia del poder político desde la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, etc.

En fin, que la educación ha evidenciado con fuerza su carácter de prioridad nacional así como una debilidad todavía en proceso de mejoría de su organicidad institucional y humana.

Los medios, extremadamente activos, ágiles, penetrantes, dispares, aunque faltos, en algunas ocasiones del balance constructivo que les debe caracterizar, de hecho han relevado con creces la importancia clave y prioritaria de la educación y todas sus piezas, técnicas, políticas, humanas e institucionales para la vida del país.

El valor agregado que la educación crea en situaciones de crisis es siempre positivo y esperanzador.

La educación se mueve por todos los resquicios de su naturaleza original, sus fines esenciales, su carácter de ciencia y siempre se convierte en una lección

insustituible para sí misma, para quienes estamos insertos en ella, pero, sobre todo, para el país. La educación desde aparentes pérdidas temporales nunca deja de ganar y de acumular experiencias positivas. La educación tiene su propia fuerza y sus propias leyes. Lo importante es sumarse a ellas, incentivarlas al máximo y no interferir en su dinámica dado que la educación es esencialmente una amplísima actividad humana y un importantísimo bien social.

De una u otra forma, más allá de sinsabores, de sufrimientos, de reclamos, de humillaciones o de descalificaciones que han acompañado al Ministro y a los educadores, estoy seguro que la educación emergerá más fortalecida institucional y humanamente. Es una lección permanente de la historia. Hagamos pues historia.

20 de abril de 2007

### **Las vivencias de ayer razonadas hoy Un sencillo ejercicio con maestras y maestros**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
I.D.E.U.C.A.

Son muchos y diversos los cursos de postgrado que ha ido ofreciendo sistemáticamente el IDEUCA en varias cabeceras departamentales con la participación principalmente de los actores claves del proceso educativo nacional, los maestros y maestras.

Los cursos se orientan a reactivar la tarea educativa haciendo que los maestros y maestras las asuman desde la innovación y renovación de sí mismos, innovando y renovando los diferentes factores del proceso enseñanza-aprendizaje en el que juegan un rol esencial.

En este sentido maestros y estudiantes son permanentes creadores de un proceso educativo que emerge conjuntamente de los dos, se desarrolla conjuntamente entre los dos y concluye en crecimiento y beneficio de los dos.

Resulta muy interesante cuando el maestro se adentra en sí mismo para extraer de sus vivencias y experiencias lo que es en realidad su vida de maestro en una

interacción permanente con los educandos. Ahí se fundamenta precisamente su identidad propia y única.

Sin duda alguna esta identidad hace que el maestro (a) posea motivaciones especiales para superar los indicadores que prevalecen en las condiciones que presenta la vida cotidiana de la población en general y del magisterio en particular.

Por eso resulta tan interesante cuando en diálogo abierto de maestro a maestro ó maestra a maestra uno retrocede a su proceso de formación como maestro y desgrana desde su razonamiento presente, las vivencias y experiencias de su formación en la Escuela Normal.

En un reciente curso de postgrado me permití hacer un sencillo ejercicio con los 36 maestros y maestras del norte del país y sector rural que me acompañaban a fin de que desde la racionalidad de hoy, es decir, desde su desarrollo pedagógico y práctico acumulado hasta ahora, analizaran su propia formación en las Escuelas Normales.

En este rápido recuento las maestras y maestros destacan y recuerdan como positivos en su formación los siguientes aspectos:

- Comenzar a construir la identidad de ser maestra o maestro.
- Tomar conciencia del carácter de servicio y entrega que tiene el maestro a favor de los demás y de la comunidad.
- Relacionar al maestro (a) con cierto tipo de liderazgo.
- Cumplir las exigencias en actitudes y trabajo que inyectaron el sentido de responsabilidad que entraña el educar.
- Amor al trabajo más satisfactorio cuando era compartido.
- Aprender a trabajar en equipo, en grupo y sentir al magisterio como una unidad.
- Apreciar la necesidad de la creatividad, del análisis y de la investigación.

- Sentir seguridad de poseer la base para poder desarrollarnos como maestra o maestro.
- Relacionar algunos conocimientos teóricos con la práctica.
- Adquisición básica de conocimientos, destrezas y valores relacionados con el trabajo futuro.
- Manejo de cierta variedad en modelos de enseñanza-aprendizaje.

A la par de estos aspectos que van construyendo la personalidad del futuro maestro en la perspectiva de su acción, los maestros destacaron algunas limitaciones que desde su experiencia actual recuerdan en su formación.

- Las formas de enseñanza-aprendizaje eran con frecuencia bastante rígidas en contraposición al discurso teórico que se manejaba.
- Prevalencia de una formación academicista, cada profesor concentrado en su materia con muy poca relación con las demás, no existía una visión sistémica, articuladora que diese cierta unidad a las disciplinas.
- Poca relación teoría-práctica, práctica-teoría pese a ser fundamental para la formación y el trabajo futuro del maestro.
- Poca oportunidad de reflexionar sobre el propio proceso de formación el que ya estaba planificado y se cumplía como tal.
- El material didáctico, libros, ejercicio de laboratorios, etc. era deficiente y a veces no coincidía con los programas.
- Conocimientos limitados en aspectos de psicología y relaciones humanas los que en el ejercicio de maestro son tan importantes.
- Debilidad en los aspectos propiamente pedagógicos los que a veces se reducían a lo instrumental.
- Vivir desde la propia formación, la poca valoración que se da al maestro (a) en el país.
- Cierta falta de comunicación fluida con los profesores y de estos entre sí.



De este rápido análisis, retomando el ayer desde el hoy, se concluye que el impacto fundamental de la formación en las Escuelas Normales para este grupo de maestros y maestras está visualizado más en la construcción de la personalidad, identidad, confianza, seguridad, sentido, apropiación del ser y sentido de ser maestro, maestra, que en el dominio actualizado de lo que pudiéramos denominar el aparato pedagógico, técnico, metodológico a través del cual se desarrolla el quehacer educativo del maestro en interacción con sus estudiantes.

Esta conclusión suena a algo superficial porque lo primero parece entrañar en cierto modo lo segundo, y lo segundo lo primero, sin embargo no deja de tener un significado profundo cuando en la percepción de los maestros y maestras consultados las respuestas de carácter más positivas se concentran más en el apartado primero (identidad y personalidad del maestro) y las de carácter negativo más en el apartado segundo (técnico-pedagógico).

De todas formas es una buena pista para optimizar la formación del magisterio nacional.

06 de julio de 2007

## **IX. LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

## **Mundialización, Educación, Universidad**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

La mundialización (globalización) entraña efectos muy positivos para la Humanidad y también muy negativos para muchos pueblos y muchas personas. En este artículo deseo hacer frente a estos últimos desde el ser y quehacer de la Universidad.

La mundialización ha dejado gente al borde del camino; ha conducido al “dualismo”, un dualismo de pensamiento que divide la humanidad en categorías opuestas como por ejemplo ricos/pobres, rurales/urbanos, los de arriba/los de abajo, fuertes/débiles, mayoría/minoría, desarrollados/en desarrollo, norte/sur, globalizadores y globalizados. Y esta mundialización ha establecido un estatuto inferior o un valor inferior a los grupos no dominantes de cada uno de esos pares.

La mundialización se ha convertido en un obstáculo para el desarrollo sostenido de muchas sociedades y de un sistema social con miras a una vida “mejor” o “más humana” puesto que no respeta los valores centrales del desarrollo humano.

La Mundialización resulta en un proceso mono-cultural y de homogenización obviando que la cultura “es la totalidad de valores, instituciones y formas de conducta transmitidos al seno de una sociedad... Su riqueza está en la diversidad y por naturaleza se niega a ser monocultural y homogeneizante.

La educación como ingrediente básico del desarrollo es una práctica cultural, está influida por la cultura universal y de cada pueblo. No obstante la mundialización ha tenido como resultado la transferencia internacional de sistemas de educación poco adecuados a las sociedades donde la educación se percibe como un componente clave para un proceso de desarrollo. Ya sea a través de criterios o de programas, con frecuencia los logros de la educación se imponen con demasiada fuerza desde el exterior, teniendo como resultado la transferencia de métodos inadecuados para el aprendizaje, así como la transferencia de estándares que carecen de realismo y no son apropiados a realidades y necesidades concretas y prioritarias de algunos países.

En esta dinámica y a pesar de sus reticencias, las universidades han debido ajustarse al cambio de los marcos culturales y sociales de referencia debido a la mundialización.

Ante esta circunstancia tan incidente es necesario ubicar el ser y quehacer de las universidades.

Por de pronto las universidades son mucho más que simples transmisores de conocimientos. Son centros para el cambio. Ellas deben recrear valores, modelar las convicciones, formar conductas, desarrollar la sabiduría y la prudencia, aportar las competencias y las experiencias, desarrollar un sentido de la responsabilidad y el compromiso por la justicia social y la promoción del desarrollo personal y social.

Preguntarse si las universidades deben vincularse o desvincularse de la mundialización es un falso dilema. Si bien el mundo no puede ser dirigido como un simple mercado, el hecho mismo de la mundialización no puede ser ignorado o negado. No es posible retrasar el reloj, cambiar el curso de la historia. Las universidades no pueden simplemente ignorar o rechazar la mundialización. Desligarse completamente de la mundialización es una ilusión. Las universidades deben, al contrario, estar muy comprometidas y activas y trabajar de manera a aportar condiciones de desarrollo capaces de modificar las condiciones adversas de la mundialización. Hay situaciones que parecen insuperables, pero siempre existen opciones alternativas. Como lo dice Noam Chomsky, “si uno actúa como si no existieran posibilidades de cambio, uno garantiza que no habrá cambio alguno”. Las universidades deben enfrentar los desafíos del cambio que el mundo contemporáneo pone en su camino.

El problema que deben plantearse las universidades es el de saber cómo pueden servir de amortizador de la mundialización. No hay respuesta fácil. Teniendo en cuenta que las universidades hacen parte del espíritu de la mundialización, lo que pueden llevar a cabo es el análisis y la reflexión sobre qué tipo de mundialización están dispuestas a integrar. La polarización inducida por los cambios gigantescos que aporta la mundialización puede encontrarse al desarrollar un proyecto humanista alternativo de mundialización en coherencia con una visión humanista del mundo.

La apuesta de las universidades consiste en reconciliar la interdependencia inducida por la mundialización y las desigualdades de poder entre las naciones y

los pueblos. Las universidades deben adoptar medidas activas para desarrollar políticas de coherencia y de competencia para que la mundialización saque provecho de sus oportunidades y para ponerla en guardia contra los riesgos de costos humanos. La apuesta que se plantea a las universidades es la definición y la elaboración de principios socio-culturales y de reglas científicas que permitirán la creación de un modelo diferente de mundialización basado en la solidaridad y que permitirá a las grandes mayorías hacer avanzar sus objetivos humanos y sociales.

Además las universidades deben decidir si deben formar los individuos sólo para ir al encuentro de las fuerzas del mercado o educar a los estudiantes que cumplirán una función útil en la sociedad y que contribuirán decisivamente al desarrollo, no sólo al desarrollo de algunos sino al de todos los seres humanos. El desarrollo no puede reducirse al exclusivo crecimiento económico. Más que ser dirigidas por las fuerzas del mercado, las universidades deben afirmar la primacía de los seres humanos. Las universidades deben ser instituciones de aprendizaje y evitar ubicarse sólo al servicio del poder del mercado. El valor de la prioridad de la persona no debe ser debilitada por la tendencia habitual al pragmatismo y al consumo que entraña el mercado.

La mundialización ha tenido como resultado la mercantilización (comercialización) y la despersonalización de la enseñanza superior, convertida con frecuencia en abastecimiento para la élite y para los ricos. La universidad debe ser universal en su lucha contra la exclusión y contra toda forma de dominación abrazando a todos, hombres y mujeres, dirigiéndose tanto a las poblaciones rurales como a las urbanas, a los ricos como a los pobres. Las universidades deben aportar una actitud de cambio sobre los problemas de igualdad, de la justicia y de la cooperación, del bien común y de la armonía comunitaria.

El objetivo de las universidades es la renovación de la humanidad, lo que significa otorgar poder a los marginalizados y a los explotados y tender hacia la creación de una sociedad que defienda la dignidad de cada persona. La educación de un país se convierte en fuerza de liberación cuando las universidades devienen agentes de transformación de la sociedad.

El objetivo es el de crear un sentido de la solidaridad humana y una preocupación por el bien común que culminará en el servicio a la justicia. La educación no debe ser dirigida hacia el mejoramiento del individuo sino en

función del bien de toda la comunidad. No debería estar basada solamente en el ideal individualista y el éxito personal, sino en los ideales del servicio.

¿Supone todo esto una utopía para la Universidad?. Creo que contribuir a humanizar la mundialización es una tarea que encaja con la razón de ser y hacer de una verdadera universidad en países en desarrollo como el nuestro.

24 de julio de 2005

### **La Universidad en la encrucijada ante una nueva revolución**

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
IDEUCA

La educación de los países es el área de las políticas públicas más recurrente y “sistemáticamente” reformada, frente a las constantes crisis que la aquejan, lo que ha generado frecuentemente escepticismo entre los protagonistas ante los proyectos de reforma y los análisis críticos, por agudos y brillantes que sean.

Esta crisis de la educación se expresa, de manera más intensa, en la Educación Superior, no ya desde la insatisfacción habitual por la falta de cumplimiento de las demandas, sino como expresión particular de las crisis de las propias estructuras sociales, desde el mercado laboral, el sistema administrativo y político, la familia y el sistema de valores. El mayor desconcierto en esta crisis se evidencia en el hecho, que la Educación Superior asiste a esa “*tercera ola*” que Alvin Toffler, Peter Drucker y Alain Minc han popularizado en los últimos años, y en cuyo contexto está iniciándose un proceso de profunda transformación social que, aunque apenas ha iniciado, ya nos está superando volviendo obsoletas las leyes, principios y reordenando prioridades.

Pero ¿en qué consiste esta nueva revolución para la Educación Superior?. Tres son las áreas en las que estimamos se dan con mayor incidencia los cambios: *los modos de producción y del empleo, la tecnología de la comunicación y el sentido de la democracia política*. Todos ellos presentan a la Educación Superior retos de nuevo tipo que debe asumir si quiere constituirse en la plataforma educativa mejor organizada con capacidad para incidir en el desarrollo del país.

En primer lugar, ante *los cambios de los modos de producción y de la organización del trabajo*, lo más novedoso es el papel que le toca desempeñar al conocimiento y la información, pasando de un consumo de masas a un consumo diversificado. Las *empresas flexibles inteligentes* tienen capacidad para adaptarse a mercados cambiantes, por lo que valoran la capacidad para trabajar en equipo y adaptarse a condiciones y exigencias cambiantes. La inteligencia, en esta nueva perspectiva, se distribuye de forma diferente. Al contrario del *taylorismo* que concentraba la inteligencia en la cúpula(aún muy habitual en las empresas del país), el nuevo paradigma aboga por una organización productiva más plana y abierta, con poder de decisión en las unidades, lo que da como resultado *una inteligencia mayor y mejor distribuida*. Ello marca el sentido de la *Calidad Total*, por cuanto se logra trabajar con inteligencia en todas las fases del proceso productivo. La capacidad permanente de creatividad del personal y las asociaciones entre empresas o unidades, ayudan a cambiar constantemente diseños de productos, considerando que los ciclos de vida de los productos son mucho más cortos. Por tanto, la *innovación permanente* se vuelve una condición necesaria, lo que introduce nuevos problemas y conflictos para los cuales los nuevos profesionales universitarios han de estar preparados.

A estos cambios ha respondido la Unión Europea en la que más de un centenar de Universidades han unido iniciativas en el *Proyecto Tuning* para concertar entre académicos y empresas un conjunto de *competencias genéricas* que han de poseer todos los profesionales, además de sus *competencias específicas*. Las lecciones aprendidas desde este Proyecto, están alimentando su transferencia creativa en trece países de Latinoamérica, entre los que se encuentra Nicaragua. En este momento algunas universidades como la UNAN Managua, la Upoli y la UCA, entre otras, están participando en esta etapa investigativa, en la que, académicos y empresarios, están analizando su percepción sobre las competencias que poseen los graduados con relación a un grupo de competencias propuestas, y a partir de este análisis, se selecciona y somete a consulta el conjunto de competencias para valorar su orden de prioridad en un intento de acercar la oferta universitaria a la demanda. Como puede verse, estos cambios rápidos están obligando a gestar respuestas de la Educación Superior mucho más clarividentes y dinámicas en la transformación de sus currículos, obligando a centrar éstos, no tanto en conocimientos, como en competencias genéricas y específicas consensuadas con el medio académico, social y productivo.

En segundo lugar, *estos cambios sociales están profundamente ligados a las nuevas tecnologías de la información*. Estas tienen fuerte impacto en la producción de bienes y servicios, en las relaciones sociales y en las maneras de entender la Educación Superior. La acumulación de información, la velocidad de transmisión, la superación de límites espaciales y temporales, la utilización simultánea de múltiples medios, todos estos atributos en común vuelven potente a la tecnología. El concepto de realidad también se transforma al poder construir realidades virtuales. En definitiva, la tecnología plantea cambios profundos, también, en la conducta. Para algunos especialistas, estos cambios producidos inciden en cambiar la estructura de intereses, el carácter de los símbolos y la naturaleza de la comunidad. En una palabra, nos obligan a realizar una auténtica *revolución del pensamiento* como lo indica Edgard Morin.

Estos cambios producidos por la tecnología plantean a la Educación Superior retos insospechados. En primer término, provoca cambios insólitos en el plano epistemológico, en tanto obliga a repensar los modos de construcción del conocimiento. En un segundo plano, nos plantea un *dilema tecnocrático*, por cuanto no se trata de que la tecnología haya de suplir el papel del profesorado, sino que al sumar sus posibilidades a los atributos que han de tener y acrecentar los profesores e investigadores en la Educación Superior, tanto la enseñanza como la investigación y la proyección universitarias, cobrarán un dinamismo nuevo siempre dirigido por la *capacidad reflexiva y crítica del profesorado y del estudiantado*, a la vez que con capacidad para penetrar y *alcanzar a los inalcanzables*, debido a las *“extensas manos poderosas”* que brinda la tecnología.

Unido a lo anterior, ya se encuentra presente en la Educación Superior, en profesores y estudiantes, una *perspectiva de corte utilitarista y facilista*, en el sentido que absolutizan la tecnología limitando el rol de los sujetos a recepcionar la información científica que les provee, dejando prácticamente en sus manos un conjunto de competencias que debieran estar siempre activadas en el profesorado y en el estudiantado. La Educación Superior, en tal sentido, ha de estar atenta para saber utilizar, con creces, la tecnología, potenciando un *nuevo perfil del docente*, del investigador y de la proyección universitaria, pero sin obviar que en la *capacidad analítica, reflexiva y crítica de profesores y estudiantes reside la principal clave* del éxito para proporcionar valor agregado a la información que provee la tecnología.

A la par de estos rápidos procesos, son evidentes los cambios en la democracia y las perspectivas políticas. Este tercer ámbito de cambio implica que la Universidad ha de preparar a los graduados en el ejercicio de una *ciudadanía*

*sin fronteras*, pero inscrita con fuerza en el ámbito local, que sea capaz de *pensar globalmente y actuar localmente*.

24 de julio de 2005

## **La gestión del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior**

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

La Educación Superior del país, por las características que le son propias, concentra el mayor caudal científico, cultural y tecnológico del país, lo que representa para el futuro del desarrollo de la nación, la mayor riqueza potencial, aunque posiblemente poco aprovechada. El capital intelectual de las instituciones de Educación Superior es su principal riqueza, por lo que, saber gestionarlo debidamente, representa su principal haber y potencialidad para movilizar su quehacer con agilidad y visión, realizando una aplicación intensiva del conocimiento de que son depositarias. Dos malos ejemplos de esto son, el débil nivel de aprovechamiento que las instituciones hacen del personal que ostenta las máximas titulaciones académicas como Maestría y Doctorado (Ph. D.), y la ausencia de un auténtico Escalafón Académico que, más allá de reconocer los años de experiencia y las titulaciones, apunte a promover y reconocer la actividad investigativa, la producción de conocimiento y la publicación y difusión del mismo. Esta falta de perspectiva y de normatividad en la gestión de los recursos intelectuales, implícitamente promueve el desestímulo, la desmotivación, el acomodamiento y la mediocridad.

En la medida que la Educación Superior del país logre modificar esta realidad, mejorará seguramente su capacidad para incidir con efectividad en optimizar el conocimiento y su puesta en escena en beneficio del país. Este nuevo concepto representa una gran oportunidad para que las instituciones de Educación Superior logren crear mayor riqueza de conocimientos, potenciándolos y aplicándolos con mayor eficiencia e incidencia en transformar el entorno social, cultural, económico y productivo. Los mejores ejemplos en esta dirección nos llegan del ámbito empresarial más exitoso, especialmente en empresas de alta tecnología, las que en los últimos años han comprendido que su mejor activo lo constituyen las destrezas y capacidades de sus directivos y trabajadores. Desgraciadamente, poco de este saber ha

sido incorporado, aún, por nuestras universidades. Alcanzar esta perspectiva y ponerla en acción en los centros de Educación Superior implica concebir y concertar un proceso en varias fases, algunas de las cuales podrían ser las que siguen:

- **Fase pionera:** en ella, un pequeño grupo precursor, identifica el problema de fondo de la universidad y toma conciencia de ello, ayudando a convencer a otros sobre la necesidad de realizar un cambio de perspectiva.
- **Fase de evaluación:** se desarrolla un sistema de indicadores para el nuevo modelo que se pretende, a la vez que se desarrolla capacidad para monitorear el capital intelectual que posee la institución.
- **Fase de dirección:** tomando decisiones, en diversos niveles, para actuar sobre la base de los nuevos referentes conceptuales del modelo, transformando la administración académica en el marco de nuevos términos de la renovación y el desarrollo institucional.
- **Fase tecnológica:** supone el desarrollo del marco tecnológico, de manera que contribuya a aumentar la transparencia y los sistemas de comunicación que faciliten compartir conocimientos, apoyándose en el uso de herramientas modernas de tecnología y telemática.
- **Fase de capitalización de recursos:** utiliza la tecnología organizacional de la universidad con sus sistemas de base de datos, instrumentos de automatización y el equipamiento de laboratorios para la investigación, al igual que la propiedad intelectual, para provocar la reacción del capital intelectual. La capitalización se constituye en la base para optimizar y renovar los conocimientos fundamentales y la inversión de capital estructural.
- **Fase de futurización:** en ella se cultiva sistemáticamente la innovación como competencia central de la institución, en orden a mantener una renovación y desarrollo continuos que permitan a la institución de Educación Superior mantenerse en *“la cresta de la ola”*.

Es importante anotar que, ingresando al siglo XXI, las Universidades han de prestar máxima atención a este capital intelectual incorporando, además, la inteligencia emocional, de manejar que trasciendan la perspectiva que suele quedar limitada a los recursos económicos y el equipamiento. Esta inteligencia emocional, más allá del don genérico del cociente de inteligencia, requerirá ser desarrollada con los años en todos los sujetos participantes, hasta lograr que los recursos humanos tengan la madurez requerida.

Si el capital de las empresas ya no sólo se mide por la suma de sus bienes inventariables y sus activos financieros y stocks de productos y mercancías, sino que cada día valora más su capital intelectual, con mucha más razón las instituciones de Educación Superior deben tomar conciencia de la importancia que tendrá, para su futuro, *reconocer y dimensionar debidamente su capital intelectual, científico y cultural*, estableciendo los mecanismos y procesos que permitan gestionar con la máxima eficiencia, tales recursos intangibles.

No es suficiente, por consiguiente, que la Educación Superior tenga claras las ideas sobre las tendencias y estrategias que le son propias. Las preguntas necesarias son *“¿Cómo gestionar el conocimiento de la institución?, ¿cómo agilizar los procesos de gestión de información de calidad?, ¿cómo optimizar y poner al máximo de sus posibilidades estos recursos?”* La gestión del conocimiento en la Educación Superior ha de convertirse en una práctica que procure maximizar el valor de la institución, ayudando a las personas que la integran a tensar al máximo sus facultades y potencialidades y a innovar constantemente adaptándose al cambio.

Este concepto de gestión del conocimiento ha surgido precisamente de los medios informáticos, siempre al servicio de las capacidades de las organizaciones. En nuestro caso, el concepto se ha de enriquecer, en tanto se ubica en un contexto en el que todo el quehacer institucional ha de aspirar a *fortalecer la capacidad de incorporar nuevos conocimientos, sistematizar los conocimientos desarrollados y prefigurar los nuevos, poniéndoles a la disposición de la sociedad, de sus instituciones y del desarrollo del país*. Esta nueva visión introduce a las Universidades, más allá de la preocupación formal por la autoevaluación, la evaluación de pares y la acreditación, en *una dinámica revolucionaria que fortalece estratégicamente su quehacer* preparándola, con mayor sustrato y fortaleza, para competir en el proceso de internacionalización de la Educación Superior. Los factores intervienen en este capital intelectual son de dos clases : el *capital humano y el capital estructural*.

Mientras en el primero se ubica la combinación de conocimientos, habilidades, inventiva, creatividad y capacidad para llevar a cabo su misión, en el segundo nos referimos a los equipos, programas, bases de datos, estructura organizacional y modelos de gestión que soporta la capacidad organizacional de su quehacer académico.

6 de noviembre 2005

## Un cambio de paradigma en la formación de profesionales La reflexión crítica sobre la práctica

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

A lo largo de estas últimas décadas se ha iniciado un análisis crítico referido a las características que presentan los profesionales que egresan de la educación superior en sus diferentes expresiones disciplinarias. Son interesantes las frecuentemente valoraciones que, al respecto, suelen emitir centros de educación superior, funcionarios del estado, instituciones, organismos de la sociedad civil y empresarios; las mismas suelen coincidir en la necesidad de mejorar sensiblemente la calidad de la formación de los profesionales, en correspondencia con las urgencias que se le presentan al país, de contar con profesionales capaces para aportar con iniciativa al desarrollo. En contraste con el enfoque reflexivo-crítico que proponemos, prevalece un enfoque técnico en la formación, en tanto la educación se remite a modelos teóricos descontextualizados que, en nuestra realidad, no funcionan. Este enfoque técnico centra su interés en un conocimiento disciplinar puro que se traduce en modelos aplicativos ajenos a la reflexión crítica, lo que les hace sentirse alejados de los contextos cotidianos en que deben ser aplicados tales conocimientos.

Donald Schöm y otros autores, con gran acierto han descifrado cuatro niveles de profundidad en la realización de la reflexión crítica: *la reflexión que prepara a la acción, reflexión durante la acción, reflexión posterior a la acción y meta-reflexión o reflexión sobre la reflexión realizada*. La experiencia que hemos desarrollado a lo largo de varios años en la formación de profesionales, profesores y profesoras, en el nivel de pregrado y postgrado, nos brinda recursos para formular algunas reflexiones que ayuden a avanzar en esta línea. Algunos resultados de investigaciones que hemos realizado nos llevan a concluir que, en general, ninguno de los niveles reflexivos anotados se entrena y aplica en la escuela ni en la universidad. También hemos constatado que la actividad metacognitiva y autorreguladora, estrategia superior de aprendizaje por excelencia para lograr cambios relevantes, en tanto se trata de la actividad de pensar sobre cómo pensamos y actuamos, ni siquiera está consignada en los contenidos y estrategias de enseñanza de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, mucho menos que forme parte de la práctica en las aulas.

Estos aprendizajes nos permiten afirmar que, cuando un profesional se convierte en investigador al interior de su propia práctica, se introduce en un proceso continuo de autoeducación. En cambio, cuando la práctica resulta de la mera administración repetitiva de técnicas a los problemas, el profesional buscará el ocio como una fuente de alivio, o la jubilación anticipada; en cambio cuando es un investigador desde la práctica, ésta misma se convierte en una fuente de renovación. El reconocimiento del error, con la consiguiente incertidumbre que lleva emparejada, puede convertirse en fuente de descubrimiento más que en una ocasión para la autodefensa. Sintetizamos, a continuación, el rol que asume un profesional convencional en comparación con el profesional reflexivo:

- *El profesional convencional*: supone que él es el único que sabe y debe demostrarlo, permaneciendo indiferente ante su propia incertidumbre; se mantiene a distancia del cliente al que brinda el servicio, para retener su papel de experto, dándole una sensación de pericia y capacidad, aunque comunicándole un sentimiento de afecto y cierta simpatía; busca deferencia y estatus en la respuesta del cliente hacia su persona como profesional.
- *El profesional reflexivo crítico*: es consciente que sabe pero que no es el único que posee conocimiento relevante, convirtiendo sus incertidumbres en fuente de aprendizaje para él y para los demás; busca conexiones con los pensamientos y sentimientos del cliente, permite que su respeto hacia el conocimiento que posee surja de su descubrimiento en el proceso mismo; procura siempre la sensación de libertad y conexión real con el cliente, como consecuencia de no necesitar la fachada de profesional.

Investigaciones que hemos trabajado, particularmente con el profesorado, nos permiten afirmar que, una vez que los profesionales se dan cuenta de que construyen activamente la realidad de su práctica, y se hacen conscientes de la variedad de marcos de referencia disponibles para ellos, empiezan a asumir la reflexión desde la acción sobre sus previos paradigmas. El aislamiento que sufre el profesorado en su aula, actúa en contra de la reflexión desde la acción; necesita comunicar sus problemas y percepciones para contrastarlos con otros colegas. Debe ampliar su interés por los educandos, pues lo que ellos saben del mundo exterior, pasa a ser profundamente interesante, en tanto sugiere las competencias intuitivas sobre las que puede construir su enseñanza.

Un profesorado reflexivo-crítico advierte que, lo más interesante es utilizar una tecnología educativa que ayude a los educandos a hacerse conscientes de sus propias comprensiones intuitivas, a desembocar en confusiones o conflictos cognitivos y a explorar nuevas direcciones para la comprensión y la acción. Si el profesorado intentara convertirse en profesional reflexivo, se sentiría obligado a reclamar una formación pertinente y sería el principal crítico del conocimiento que recibe en las universidades. No sólo lucharía contra el ordenamiento rígido de los programas de asignaturas, horarios, formas de enseñanza, aulas aisladas, mediciones de la ejecución, sino que cuestionaría y criticaría la idea clásica de la escuela y de universidad, como lugar de transición progresiva de dosis medidas de conocimiento privilegiado. Es claro que, en el mundo real del centro educativo que tratara de involucrarse en la enseñanza reflexiva, los conflictos y dilemas sacarían a la superficie lo que está ausente, escondido o es considerado de menor importancia en la educación habitual.

En un centro educativo que apoyara la enseñanza reflexiva, los profesores desafiarían la estructura de conocimiento impuesta. Sus experimentos, sobre la marcha, afectarían no sólo las rutinas de la práctica de la enseñanza, sino los valores y principios centrales de la institución. Los conflictos y dilemas saldrían a la superficie y pasarían a ocupar el centro de la escena. En el sistema de formación actual que tenemos, los conflictos o dilemas tienden a suprimirse o a terminar en la polarización. En cambio, una institución educativa que congeniara con la práctica reflexiva, requeriría de un sistema de aprendizaje dentro del cual las personas pudieran sacar a la superficie los conflictos y dilemas y hacerlos objeto de investigación pública, un sistema de aprendizaje que condujera a la crítica continua y a la reestructuración de los principios y valores organizativos que sostienen nuestro sistema educativo. Siendo así, el país contaría con una masa crítica de profesionales competentes y comprometidos de verdad con el cambio.

13 de noviembre 2005

## **Aprendizaje transformador y Currículos de la Educación Superior en Competencias**

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

Durante la última década, en nuestro país, la Educación Superior ha recibido críticas, desde diferentes frentes, sobre la calidad del desempeño de los profesionales que egresan de sus centros universitarios. Gran parte del peso de este reclamo se refiere, a que la formación de las diversas profesiones acusa un sesgo pronunciado hacia el dominio de conocimientos teóricos, declarativos o factuales y muchas debilidades en las competencias prácticas para su aplicación útil en contextos laborales y profesionales.

Esta brecha considerable pareciera haberse pronunciado, en tanto son muchas las universidades que han abierto sus puertas en los últimos años, sin contar con las instalaciones académicas requeridas (aulas, biblioteca, laboratorios, centros de investigación, etc.) ni con la organización curricular pertinente, en las que suelen omitirse cuatro componentes de aprendizaje que son torales para el desempeño profesional futuro:

- Buena parte de los conocimientos en las disciplinas son estudiadas *sin realizar actividades prácticas* en el contexto académico, y sobre todo en contextos reales afines al ejercicio de la profesión.
- Los contenidos que reclaman *experimentación o reproducción de fenómenos en laboratorios*, no llegan a concretarse, por cuanto el centro no cuenta con instalaciones de laboratorios o éstos no cuentan con el mantenimiento y actualización debidos.
- Los currículos no contemplan, en sus diseños ni en su aplicación, *un sistema de prácticas profesionales* en varios niveles: familiarización, especialización, profesionalización.
- *La actividad investigativa* no constituye en los currículos un proceso sistémico que desarrolle competencia investigativa a lo largo de la carrera, culminando con un informe final de investigación relevante.

El proceso de autoevaluación y evaluación de pares que recientemente han desarrollado un grupo de universidades en el país, con apoyo del BID, constituye un avance importante en la búsqueda de mejorar la calidad, que ha de culminar con la acreditación institucional y de las carreras. Sus resultados,



con las luces y sombras correspondientes, están sirviendo, con distintos niveles de intensidad, a los centros de educación superior para implementar planes de mejoramiento. En tanto este proceso de evaluación y acreditación logre instalarse y legalizarse en el país, es de esperar que las universidades logren avanzar en la calidad de la formación que ofertan, y posiblemente algunas se vean obligadas a cerrar sus puertas

En este proceso de búsqueda para mejorar la calidad, la formación en competencias, bien entendida, puede significar un salto adelante en este esfuerzo. Ya el MECD ha avanzado en el diseño en competencias articulando los currículos de todos sus programas. Un grupo de universidades en el país, también ha emprendido una reflexión similar entre académicos y empresas e instituciones empleadoras, con el propósito de orientar las transformaciones de sus currículos en competencias. Estos esfuerzos, no obstante, han de tener muy claras las exigencias que plantea este proceso, por cuanto la concreción de tales competencias, más allá de la complejidad que encierra su diseño, plantea desafíos muy serios a los centros de educación superior, por cuanto la adquisición de las mismas presenta, al menos, tres requisitos, sin los cuales éstas quedarán simplemente en el papel:

- *Comprensión y reflexión* profunda de los contenidos de aprendizaje.
- *Aplicación práctica* de estos conocimientos a contextos variados próximos a la realidad profesional.
- *Desarrollo de nuevas capacidades y saberes*, a partir de la iniciativa y la creatividad suscitadas en torno a los aprendizajes aplicados.

Este esfuerzo de universidades en el país está articulado, a su vez, con la iniciativa que desarrollan universidades de dieciséis países en nuestra región latinoamericana, alentados por la experiencia que la Unión Europea ha desarrollado recientemente en el *Proyecto Tuning*, en el que han participado más de doscientas universidades de los países europeos, y están avanzando en transformar los currículos de formación profesional en competencias. Las consultas que se están realizando, hasta el momento, posibilitarán avanzar en la definición concertada de las competencias genéricas de la Educación Superior, a las que han de suceder las *competencias específicas de cada una de las carreras profesionales*.

Algunas de las competencias que están teniendo un mayor nivel de reconocimiento, tanto por la parte académica como por la parte empleadora,

son clasificadas en tres tipos o niveles de complejidad: *Instrumentales*, *Interpersonales* y *Sistémicas*.

Dentro de las *Competencias Instrumentales* se reconocen una variedad de competencias, tales como: las habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, habilidades tecnológicas y destrezas lingüísticas.

Sobresalen entre estas *Competencias Instrumentales* la capacidad de análisis y síntesis, de organizar, planificar, comunicar en forma oral y escrita, conocimiento de una segunda lengua, manejo de la computadora, gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones.

Entre las *Competencias Interpersonales* sobresalen las capacidades: formulación de crítica y autocrítica, relaciones interpersonales, trabajo en equipos interdisciplinarios, comunicación con expertos, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, trabajar en contexto internacional y compromiso ético.

Las *Competencias Sistémicas* están presididas por capacidades como éstas: aplicar conocimientos a la práctica, investigar, aprender permanentemente, adaptación a nuevas situaciones, generar nuevas ideas, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, trabajar autónomamente, diseñar y gestionar proyectos, tomar iniciativa y emprendimiento, preocupación por la calidad, y motivación hacia el logro.

20 de noviembre 2005

### **El Sistema de Ingreso a la Universidad: Hacia una solución sistémica**

Rafael Lucio Gil Ph. D.  
IDEUCA

En artículos anteriores hemos analizado el problema del fracaso estudiantil en las pruebas de ingreso de algunas universidades. Tomando en cuenta que el Consejo Nacional de Educación, en la sesión mensual correspondiente al mes de Febrero, discutirá con las partes implicadas esta problemática, apuntamos en este momento un conjunto de elementos que podrían contribuir a resolver esta problemática a corto y mediano plazo, los que, posiblemente, arrojen

luces a una discusión objetiva, amplia y con mirada de nación. Como es sabido, el fracaso estudiantil en las pruebas de Primer Ingreso gira en torno a dos nudos críticos: el rendimiento en Matemáticas y Español. Como ya hemos venido analizando, la problemática tiene un carácter complejo y requiere de la participación conjunta de las instituciones educativas implicadas.

La educación en el país, a la vez que atraviesa una crisis profunda, también se encuentra ante oportunidades que debemos aprovechar: El Plan Nacional de Educación 2001-2015, la Propuesta del Foro Nacional de Educación “*Plataforma innovadora para la construcción de un Sistema Educativo Renovado 2006-2015*”, la reactivación y fortalecimiento del Consejo Nacional de Educación y la aprobación inminente, en lo particular, de la Ley General de Educación. Sobre esta base, los ejes de acción que aportamos giran en torno a dos perspectivas, una de carácter estratégico, y otra de corto plazo. Atender únicamente a una visión de corto plazo nos expone a que la problemática se recicle, y hacerlo solo desde la visión de largo plazo, alargaría el tiempo para encontrar una solución pronta y sostenible.

#### **Perspectiva de acción inmediata:**

La conformación de la Comisión Técnica Nacional de Currículum ha de convertirse en una tarea central e inmediata, de manera que, además de trabajar en las tareas de su competencia, brinde atención especial a esta temática integrando una *Comisión ad hoc* para facilitar la comprensión de la problemática y la articulación de los currículos de Matemáticas y Español a lo largo de todo el sistema educativo.

Para hacer esto posible, la *Comisión ad hoc* elaboraría un Plan de Acción específico que integre, de forma ordenada, acciones inmediatas y mediatas para lograr controlar la tendencia actual, sometiéndolo a consulta con el Foro Nacional de Educación y a aprobación del CNE, divulgándolo a toda la sociedad. Dicha Comisión desarrollaría una Investigación sobre el tema para caracterizar los factores intervinientes en el fenómeno, confirmar o rechazar las hipótesis que se vienen planteando, posibilitando de esta forma, tomar decisiones al CNE y a cada subsistema implicado.

A la par de estas acciones, es necesario que ambas instituciones organicen seminarios y talleres orientados para que los profesores de cada una de las áreas (Matemáticas, Español) intercambien experiencias y prácticas exitosas, a la vez que reciban retroalimentación de especialistas en estas disciplinas,

desde la perspectiva que proporcionan las Didácticas Específicas de cada una de estas disciplinas.

La utilización de los medios de comunicación radiales, escritos y televisivos se ha de constituir en el mejor aliado de este proceso, abriendo espacios interactivos en los que, tanto maestros como estudiantes y padres-madres de familia, puedan intercambiar experiencias y motivarse a enseñar y aprender de forma innovadora. A través de estos programas se proyectaría a toda la nación una campaña dirigida a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas y el Español, poniendo en acción diversas iniciativas surgidas de la participación social.

Estos esfuerzos también exigen que el MECD y las Universidades realicen una revisión de los contenidos de los programas de Matemáticas y Español, consensuando el enfoque metodológico de enseñanza-aprendizaje y evaluación más apropiado. Los resultados de este trabajo conjunto, para ser más efectivos, requieren que los asesores técnicos de Matemáticas y Español de cada una de las Delegaciones del MECD, con asesoría de especialistas universitarios en Didáctica de las Matemáticas y Español, acompañen “a pie de aula” a los profesores de quinto año de ambas disciplinas reforzando su desempeño científico y didáctico.

Así como el MECD realizó en estos últimos años una evaluación en Matemáticas y Español en tercero y sextos grados, es importante también aplicar (como ya lo hacen otros países) pruebas muestrales en Matemáticas y Español en los últimos tres años de secundaria, lo que posibilitará la detección temprana de dificultades, determinar factores de éxito y tomar decisiones para apoyar, con equidad, a las regiones y centros que muestren peores resultados. Por otra parte, tomando en cuenta que en los resultados de los bachilleres también intervienen factores internos al modelo de sistema de ingreso de las universidades, se hace necesario que el CNU concerte con las partes los criterios rectores, contenidos y metodología del ingreso, los instrumentos más pertinentes y formativos de evaluación que sean utilizados en las pruebas, y el ambiente psicosocial que deberá facilitar el desempeño de los estudiantes al realizar las pruebas.

#### **Perspectiva de acción mediata:**

La tarea sustantiva de la Comisión Técnica Nacional de Currículum ha de ser la transformación curricular de todo el sistema educativo, enfocada

desde los imperativos de una articulación efectiva y de la construcción de un continuum educativo nacional. En este marco, la *Comisión ad hoc* aportaría resultados investigativos que clarifiquen la problemática y sienten las bases para concertar las competencias nacionales de Matemáticas y de Español en el nivel primario y secundario, en correspondencia con las expectativas y requerimientos que presenta el país y la educación superior.

Las facultades de ciencias de la educación deberían transformar los currículos de formación docente articulando con el MECD enfoques, contenidos y metodologías, en función de preparar al profesorado de educación media. Es importante definir una política de profesionalización docente en la que ambas instituciones organicen programas de formación para profesores empíricos y planes especiales de actualización y postgrado, principalmente, en las áreas de Matemáticas y Español. Una experiencia innovadora que facilitaría, aún más, esta preparación sería la creación de programas virtuales de profesionalización y actualización para los profesores de las regiones más alejadas, sobre la base tecnológica que tengan en sus centros. En esta dinámica ambas instituciones deberán repensar el enfoque y metodologías de enseñanza de las Matemáticas y el Español. Por último, un requisito fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje es que profesores y estudiantes cuenten con libros de texto y materiales didácticos pertinentes.

19 de febrero de 2006

### **Enseñanza e Investigación Científicas, pilares sólidos del desarrollo del país**

Rafael Lucio Gil Ph. D.

Desde las distintas caras que presenta la pobreza de nuestro país, quizás una de las más importantes sea el analfabetismo científico y tecnológico con el que ingresamos al siglo XXI y a la globalización. La ciudadanía, sin quererlo, cada día más, entra en contacto directo con avances tecnológicos y científicos, cuyos códigos difícilmente logra entender. Las políticas públicas del país poseen un carácter disperso, parcial, fragmentario, desarticulado y no conforman un todo coherente y sistémico, en el que los ejes de la educación, la preparación científica, la investigación, el desarrollo de conocimientos y la democratización de la cultura científica básica formen un todo coherente. Es precisamente esta perspectiva la que puede augurar un modelo de desarrollo

humano sostenible y no dependiente, endógeno y no exógeno, creador de riqueza y desarrollo económico para todos, sobre la base del desarrollo de una masa crítica de profesionales de calidad.

Cuando examinamos de cerca el discurso de la clase política en esta campaña electoral, la inexistencia de esta temática es total. Cabría preguntarse como país, *¿qué educación pretendemos?, ¿a qué tipo de formación científica de base aspiramos?, ¿qué papel jugará la investigación y creación científica?, y ¿en función de qué modelo de desarrollo debemos formar a los profesionales?*

Por desgracia, uno de los rostros de la pobreza que están más patéticamente presentes en la vida pública del país, es la ausencia de interés por la ciencia de parte de los candidatos y medios de comunicación; ausencia de debate sobre el papel de la educación y la ciencia en el porvenir de la nación, y la total ausencia de políticas científicas y tecnológicas por parte de las instituciones competentes. La Declaración Mundial sobre la Educación Superior (París, 1998) nítidamente define la Educación Superior como *un bien público y el conocimiento generado en ella como un bien social al servicio de la humanidad*. Por su parte, los analistas afirman que la acumulación de conocimiento se ha convertido en uno de los más importantes factores del desarrollo económico y de la competitividad de los países, lo que depende de la capacidad de innovar constantemente. En otras palabras, las ventajas comparativas entre los países dependen, cada vez más, del uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas. Cuatro **campos de acción sistémica** nos parecen estratégicos cuando queremos avizorar un futuro sostenible y con capacidad endógena para el país: **i) La Política Científica, ii) La Enseñanza de las Ciencias, iii) La Investigación Científica, iv) La popularización y desarrollo de una Cultura Científica**. Esto exige que las instituciones competentes y los partidos aspirantes a gobernar, fijen estrategias claras al respecto, en el entendido que al no hacerlo estarán condenando al país a un *desarrollo virtual, “de papel”*, con una mirada corta de vista. Echemos una vista rápida:

**La Política Científica:** El país, a pesar de los esfuerzos que vienen realizando las instituciones involucradas, aún no cuenta con una política científica y tecnológica debidamente concertada con la comunidad científica del país, que parta de la realidad de pobreza y proporcione objetivos y estrategias efectivas para superarla y alcanzar el desarrollo económico y humano; tales políticas, para ser efectivas, han de contar con el apoyo presupuestario necesario. Posiblemente, en la región, somos uno de los pocos países que

no cuenta con esta política, y que su apoyo presupuestario es pírrico o prácticamente inexistente. Mientras Estados Unidos destina un 2.84% del PIB a Investigación y Desarrollo, América Latina y el Caribe sólo invierte un 0.59%; la Unión Europea aporta el 27.2% de los científicos mundiales, América Latina y el Caribe sólo contribuye con un promedio de 1.78%; el aporte de Nicaragua a este indicador latinoamericano es imperceptible. Urge, por tanto, que los gobernantes actuales y futuros tomen conciencia de esto, y se comprometan a fortalecer o crear instancias de concertación y decisión sobre políticas científicas sostenibles, debiendo contar para ello con el presupuesto requerido.

**La Enseñanza de las Ciencias:** Enseñar Ciencias en el sistema educativo es una tarea pendiente. Los programas de estudio desde la Educación Primaria hasta la Educación Media y la Universidad poseen un carácter fragmentario, desactualizado y débil, y permanecen desconectados de los avances científicos internacionales y de las urgencias que tiene el país en esta materia. A los currículos CTS(Ciencia-Tecnología-Sociedad) que desarrollan muchos países integrando la Enseñanza de la Ciencia con la Tecnología y la Sociedad, nuestro país contrapone programas atomizados, encapsulados, teóricos y al margen de la sociedad en la que vivimos; la Metodología de Enseñanza continua siendo tradicional, memorística y descontextualizada. Es preciso, al respecto, concertar una nueva perspectiva metodológica para Enseñar Ciencias en todos los niveles y modalidades educativas, de la mano con la realidad que vive el país, de manera que niños, niñas, adolescentes y profesionales se interesen y acerquen a la ciencia como arma poderosa para comprender el entorno, los fenómenos naturales y la realidad del país que es necesario transformar. Es de esta forma que el país estará propiciando la *cultura científica* y el “*espíritu científico*” como sólidos pilares de su desarrollo.

**La Investigación Científica:** Es notable el esfuerzo que la Educación Superior viene haciendo para promover la investigación científica con muy pocos recursos. Es paradójico, sin embargo, que se hayan debilitado las exigencias académicas en cuanto al nivel de preparación de los estudiantes en Métodos y Técnicas de Investigación, desde el momento que tales cursos, cuando figuran en los programas de las Carreras, tienen un carácter teórico nada aplicativo, y las formas de culminación de estudios están desplazándose hacia actividades de diversa índole que no desarrollan capacidad investigativa en los graduados. Con tal perspectiva se potencia un modelo de universidad en la que la Investigación es elitista, patrimonio de institutos y centros especializados y no parte esencial de las Facultades y Departamentos a cargo

de la formación de los futuros profesionales. Es preciso un cambio de rumbo, fortaleciendo el apoyo presupuestario para la Investigación y reorientando las transformaciones curriculares en todo el sistema educativo, orientando la enseñanza desde estrategias propias de la actividad investigativa.

**La popularización y desarrollo de una Cultura Científica:** Miles de personas no tienen acceso a la educación en ciencias y requieren de bases científicas para comprender el mundo y el país en el que les toca vivir. Hasta ahora, no se desarrollan iniciativas para divulgar la ciencia con lenguaje fácil y atractivo, ni existen en los medios de prensa programas orientados con este enfoque. Urge acercar a la gente a la ciencia, no sólo para que logre comprender la tecnología con la que convive, sino para comprender mejor el país, mejorar su calidad de vida y contribuir a resolver los problemas que tiene la nación.

28 de mayo de 2006

### **La Universidad Nicaragüense ante el reto de construir una cultura científica en Nicaragua**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Los días miércoles 16 y jueves 17 de mayo pasados, en el Diario La Prensa y El Nuevo Diario, el joven científico Dr. Jorge A. Hüete – Pérez y el Dr. Carlos Tunnermann Berheim, respectivamente, nos entregaron dos artículos, que aunque distantes en su enfoque y perspectiva, parten de una misma matriz conceptual y una misma necesidad, como es la “construcción de una cultura científica en Nicaragua” y el rol que en este proceso están llamadas a cumplir nuestras Universidades, las cuales debieran “involucrarse en la transmisión de conocimientos de forma entendible al ciudadano común, para que éste adquiera los elementos suficientes que le permitan comprender los adelantos científicos” (Hüete), “desplegando (según Axel Didriksson, citado por Tunnermann) una nueva función sustantiva, la de transferencia de conocimientos hacia la sociedad, en particular hacia los actores sociales y económicos, cuyo papel se relaciona con el uso y la explotación del conocimiento”.

Aunque seguramente Didriksson se refiere a la no tan nueva función de Extensión Cultural de las Universidades, su mención junto a la necesidad de elevar los conocimientos científicos de nuestra sociedad a través de medios no formales, es de gran importancia y ponen de manifiesto, una vez más, la necesidad de la “transformación universitaria, que propugnaría por impulsar un modelo de universidad donde la producción del conocimiento se enrumbe hacia la transparencia del valor social de los conocimientos y la pertinencia académica de las universidades” (Tunnermann).

Respecto a lo anterior se pueden inferir al menos tres hechos fundamentales, a saber: 1) el papel de las Universidades en la construcción y desarrollo de una cultura científica nacional; 2) la necesidad de que las Universidades produzcan nuevos conocimientos a través de la investigación científica (función de investigación); que esos conocimientos después de producidos, 3) la Universidad los disemine en las aulas de clase para ser convertidos en saberes y conocimientos (función de la enseñanza), y los divulgue y transfiera a los “ciudadanos comunes” y a “los actores sociales y económicos”, que los utilizarán en el proceso productivo y de los servicios (función de extensión).

Acerca de todo esto, ¿qué es lo que ha pasado y está pasando respecto al cumplimiento de la responsabilidad mencionada de parte de nuestras Universidades?. Han pasado y están pasando muchas cosas, según el lugar en que se encuentra cada Universidad en el amplio mapa de la educación superior nicaragüense. Así: las Universidades Públicas y Universidades Privadas de servicio público pertenecientes al CNU, cumplen con este encargo, en diferentes tiempos y velocidades. Unas de manera incipiente apenas comienzan, otras mejor organizadas y avanzadas. Una característica central de estas Universidades, es la dispersión y la fragmentación funcional entre actividades propias del campo de la investigación, actividades de la enseñanza y actividades del campo de la extensión.

Respecto a las treinta y cinco Universidades estrictamente privadas, desde las que tienen carácter departamental-municipal hasta las de carácter nacional, su tarea fundamental es la de enseñar asignaturas camino a ofertar diplomas y títulos. En algunas de estas Universidades, la función de extensión ha logrado alcanzar cierto desarrollo y relevancia, con la organización y participación en campeonatos de baloncesto, béisbol, etc., la organización casual de eventos culturales (mesas redondas, conferencias, presentaciones de libros) y de formación cívica, o la realización de festivales gastronómicos y de promoción al turismo y las relaciones internacionales.

La investigación científica como función básica de la Universidad moderna, en Nicaragua es actividad privilegiada de las Universidades miembros del Consejo Nacional de Universidades, incluyendo de manera relevante las dos Universidades comunitarias de la Costa Caribe. Se investiga en Centros de Investigación especializados ubicados fuera de las Facultades, Escuelas y Departamentos, y/o por equipos de docentes que ganan concursos de licitación financiados por organismos internacionales. En algunas universidades, los estudiantes voluntariamente y estimulados por académicos altruistas y con vocación científica, se agrupan y realizan investigaciones para ser presentadas en las Jornadas Universitarias de Desarrollo Científico (JUDC). Periódicamente el CNU realiza su Congreso Científico, la Expociencia y publica su revista Universidad y Sociedad. De acuerdo a lo expresado, es posible concluir, que la meta acerca de la construcción de una cultura científica en Nicaragua, es hoy por hoy, una actividad de difícil logro, debido a que las Universidades miembros del CNU, que son las únicas que en nuestro país realizan investigación científica y estarían en capacidad para impulsar una tarea de esa envergadura, tienen grandes debilidades y obstáculos organizativos y teórico- conceptuales para lograrlo.

En este orden, urge repensar a la institución universitaria como: un sistema de funciones sustantivas (investigación –enseñanza – extensión) que interactúan entre sí, y en ese proceso, simultáneamente, interactúan con sus usuarios en el interior de los recintos académicos (los estudiantes), y en el exterior de estos, con “los ciudadanos comunes y los actores sociales y económicos”.

Desde hace unos diez años, ante la situación de desarticulación y fragmentación del sistema funcional universitario en nuestro país, como signo sobresaliente de su modelo académico, y al observar como el proceso de desarrollo de la investigación universitaria (surgida en los años ochenta), se separaba cada día más de las actividades de la enseñanza en las mismas instituciones universitarias, nos permitimos formular una propuesta de cara a convertir *la investigación como eje del currículo universitario*. La idea era (y sigue siendo) que toda asignatura del Plan de Estudios de cualquier Carrera Universitaria, fuera concebida como un Proyecto de Investigación. La investigación como contenido cultural de aprendizaje, como método de enseñanza y como procedimiento de aprendizaje para aprender a aprender. La búsqueda era (y es) el surgimiento y desarrollo del espíritu científico investigativo en la comunidad de profesores y estudiantes conocida como Universidad. Que el estudiante, capacitado afectiva e intelectualmente como investigador, pudiera participar autónoma,

directa y simultáneamente en la producción de conocimientos, y a su vez, en la construcción de sus propias experiencias de aprendizajes.

Solamente una Universidad así, convertida en centro de construcción de cultura científica desde la investigación y el currículo, será capaz, a través de sus estudiantes, egresados y graduados, de promover y desarrollar “la construcción de una cultura científica en Nicaragua”, y de vincular estrechamente a la Universidad con su entorno, tenida esta relación como la manera de ser de la Universidad.

4 de junio de 2006

### **Elecciones Universitarias: Apostando a la Academia**

Rafael Lucio Gil, Ph. D.  
I.D.E.U.C.A.

En estos meses que corren varias universidades públicas se encuentran realizando procesos de elecciones de equipos de Decanatura y Rectoría. Tales procesos están establecidos por la Ley 89 que rige a las instituciones públicas de Educación Superior del país. Este proceso tiene como fundamento el espíritu democrático que ha de animar a la Educación Superior, en el marco que proporciona la autonomía universitaria para lograr el máximo nivel de implicación de todos los sectores universitarios en la decisión de sus estilos de gobierno.

Es este espíritu democrático bien entendido el que ha de inspirar propuestas de gobierno dirigidas a fortalecer la educación superior, particularmente en la calidad de la formación y el desarrollo de competencias que han de tener los futuros profesionales, así como en el desarrollo de la capacidad científica que ha de manifestarse en la producción investigativa y creación y difusión de nuevos conocimientos.

La experiencia confirma que, en la medida que las plataformas electorales responden a un genuino interés académico y no político partidista, se dan mayores garantías para que los programas de gobierno tengan la solidez requerida y sean debidamente concretados en la práctica. En cambio, sería de lamentar que la autonomía de los electores fuera seducida o manipulada por intereses de partidos, más preocupados por las posibilidades de desplegar

sus intereses en la comunidad universitaria, sirviéndose de plataformas de gobiernos ad hoc, que por desarrollar un interés real para mejorar la calidad total de la universidad. Ojalá que los intereses que muevan a los electores sean los de fortalecer la capacidad para responder más y mejor a los desafíos de la Educación Superior, y no los de mantener posiciones cómodas, ganar prebendas, disminuir las exigencias que impone la calidad, o patrocinar actitudes mediocres y relaciones de complacencia. Es importante preguntarse cuáles puedan ser las razones que muevan a reelegirse a una plataforma y a qué motivos obedece el que no se presenten a la competencia otras plataformas, con lo cual, la única alternativa que se ofrece a los electores es la de reafirmar con el voto más de lo mismo. En estos casos la historia reciente nos muestra lecciones de inmovilismo, estancamiento, inercia y debilitamiento de la dinámica que les corresponde jugar a las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión social.

Dos referentes importantes debieran ayudarnos a discernir en estos tiempos de elecciones, tanto para que las plataformas mejoren sus propuestas de gobierno, como para que los electores sean capaces de exigir su fiel cumplimiento. Por una parte, el **Informe de la Comisión Delors**(UNESCO, 1996) expresa, que la Universidad debe diversificar su oferta como lugar de ciencia y fuente de conocimiento, como medio de adquirir calificaciones profesionales con estudios de contenidos adaptados constantemente a las necesidades de la economía en los que se aúnen los conocimientos teóricos y los prácticos a un alto nivel; debe constituirse en una plataforma privilegiada de la *educación a lo largo de toda la vida*, y como interlocutor privilegiado en la cooperación internacional que permita el intercambio de profesores y estudiantes. En las naciones pobres, como la nuestra, el Informe considera que el rol de las universidades debe ser aún más determinante, para lo cual propone se realicen investigaciones que pueda contribuir a resolver los problemas más graves del país. Afirmar, así mismo, que les corresponde proponer nuevos enfoques para el desarrollo, que permitan a sus países construir un futuro mejor de forma efectiva, formando a los profesionales y técnicos de grado superior que necesitan para lograr salir de los ciclos de pobreza y subdesarrollo en que se encuentran. Por su parte, la **Cumbre Mundial de la Educación Superior** celebrada en París(1998) plantea, que cada establecimiento de la Educación Superior debería definir su misión de acuerdo a las necesidades presentes y futuras de la sociedad. Entre las **principales prioridades** que establece están:

- Tomar en cuenta el respeto a la ética, el rigor científico e intelectual y el enfoque multidisciplinario y transdisciplinario.
- Establecer sistemas de acceso en beneficio de todas las personas que tengan las capacidades y motivaciones necesarias.
- Utilizar su autonomía y gran competencia para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad y resolver los problemas más apremiantes, prestando especial atención a estos aspectos: *alta calidad y clara conciencia de la pertinencia social, conocimiento de las cuestiones sociales fundamentales relativas a la eliminación de la pobreza, la evolución de todo el sistema educativo, los fundamentos de una ética humana aplicados a cada profesión.*
- Asegurar que el profesorado asuma tareas de enseñanza, investigación y apoyo a los estudiantes.
- Reforzar los servicios que prestan a la comunidad encaminados a erradicar la pobreza.
- Afianzar sus relaciones con el mundo del trabajo desde nuevos referentes.
- Garantizar alta calidad respecto a las normas internacionales, con la obligación de rendir cuentas y efectuar evaluaciones internas y externas.
- Lograr que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y métodos de enseñanza.
- Intensificar esfuerzos para crear o fortalecer centros de excelencia en los países en desarrollo.

A partir de estos referentes y de la realidad concreta por la que atraviesan nuestras universidades, es importante que las nuevas plataformas de gobierno retomen seis **nudos críticos que merecen ser resueltos con alguna urgencia por nuestra Educación Superior:**

- **Transformación Curricular:** Realizar cambios profundos para contextualizar y actualizar los contenidos de formación en competencias genéricas y específicas, desarrollando una perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria de enseñanza.
- **Investigación y producción científica:** Aportar al país investigación y conocimientos en los temas de mayor urgencia social, cultural y económica, vinculándola con la docencia y la extensión universitaria.
- **Articulación con las políticas nacionales:** Orientar la formación y la investigación en profunda conexión con las demandas de las empresas, las comunidades y el país.

- **Preparación Docente:** Pensar la actualización y preparación científica, pedagógica y didáctica que haga más efectiva la enseñanza y sus resultados en el aprendizaje.
- **Gestión Estratégica:** Desplegar modelos de gestión dinamizadores de la eficiencia, racionalización y ahorro de recursos, desde una visión estratégica y articuladora.
- **Evaluación y Acreditación:** Avanzar con transparencia y valentía en el proceso, apenas iniciado, de evaluación y acreditación desde estándares de calidad previamente concertados.

4 de junio de 2006

### Currículum, Enseñanza e Investigación en la Educación Superior

Rafael Lucio Gil Ph. D.

El momento presente es una excelente oportunidad para que la Educación Superior reflexione sobre su quehacer, en tanto las elecciones de equipos de Decanatura y Rectoría están finalizando en la mayoría de las universidades públicas. Mientras las elecciones, en algunas de ellas, han estado presididas por programas de gobierno bien sustentados, en otras, la gama de intereses ha sido confusa y poco académica. En cualquier caso, es importante poner sobre el tapete una problemática que, no sólo afecta a las universidades públicas, sino también y quizás en mayor grado aún a las privadas. Se trata de cómo se diseña el currículum, se desarrolla la enseñanza y en qué medida ésta interactúa con la función investigativa. Al respecto, la brecha existente entre la realidad y el discurso es profunda, con las consecuencias obvias para la formación profesional y el desarrollo.

**Lógicas de la Transformación Curricular:** Buena parte de las universidades han realizado o se encuentran realizando transformaciones curriculares. Si bien esta tarea es determinante para delimitar la *pertinencia* de las distintas carreras realizando evaluaciones y diagnósticos en los que participen quienes reciben, proporcionan y usufructúan la formación, lo es sobre todo para delinear el perfil general y específico de competencias que han de caracterizar a los profesionales que egresen de tales carreras, y aquellos contenidos que contribuyan a evidenciar tales capacidades. Un examen detenido de la

dinámica que tienen estas transformaciones curriculares exige formularse preguntas claves que, por regla general, no se suelen plantear:

- ¿Con qué recursos humanos especializados se cuenta para desarrollar el currículo de cada carrera?
- ¿En qué medida se planifica la preparación especializada de recursos humanos, cuando no se cuenta con ellos en una carrera determinada?
- ¿Qué soporte bibliográfico especializado tendrán a la disposición profesores y estudiantes?
- ¿Con qué medios didácticos, laboratorios y equipos se cuenta para que las competencias previstas se logren desarrollar?
- ¿Qué metodología de enseñanza-aprendizaje-evaluación se adoptará en la enseñanza?
- ¿En qué medida el Currículo incorpora un proceso de formación en métodos y técnicas de investigación, y hasta qué punto este eje dinamiza los métodos de enseñanza?

Nuestra experiencia universitaria muestra que muy pocas veces tales preguntas llegan a formularse, mucho menos que formen parte del quehacer en la formulación del diseño curricular y en su despliegue en el terreno de la práctica. Suele darse por supuesto que tales preguntas ya están respondidas positivamente o que la práctica del profesorado se transformará de forma automática al entrar en acción los nuevos currículos. Lo cierto es que, aún los diseños curriculares mejor elaborados, suelen ser trastocados por prácticas pedagógicas tradicionales o por no contar con los recursos humanos, didácticos y bibliográficos necesarios.

**Ausencia de la Competencia Investigativa:** Si a lo anterior preguntamos en qué medida los contenidos curriculares integran el componente de investigación, encontramos situaciones y concepciones diversas. De hecho, aún predomina en el diseño curricular una perspectiva escolar, por lo que el componente investigativo no se integra como un sistema, haciendo más bien las veces de un anexo o apéndice del currículum, por lo que acaba siendo una penosa, temida y desmotivadora disciplina, cuyo quehacer ocupará el último lugar en las tareas de profesores y estudiantes. Esto explica que en los últimos diez años se haya instalado una “cultura del facilismo”, la que parece regirse por la “ley del menor esfuerzo”, de la que son cómplices dirigentes académicos y estudiantes, y mediante la cual se pretende “facilitar” que los alumnos que finalicen su plan de estudios, logren graduarse con el menor grado de dificultad posible, “supliendo” la función investigadora mediante el artificio de “seminarios” o “cursos especiales”, o un Examen de Grado. En

resumidas cuenta, se trata de una renuncia implícita a desarrollar competencias investigativas en los futuros profesionales que requiere el país.

Un argumento que suelen esgrimir los defensores de esta perspectiva es que los futuros profesionales no requieren ser investigadores. Desgraciadamente lo que tal lógica no ha logrado comprender es que, la competencia investigadora, prepara al profesional en un conjunto de capacidades imprescindibles que los nuevos profesionales requieren, en tanto la actividad investigativa se convierte en el eje dinamizador del conocimiento y competencia profesional, a la vez que proporciona las capacidades y “caja de herramientas” necesarias para que los graduados sepan desentrañar con profundidad la realidad en la que se desempeñen y deben contribuir a transformar. *Cuando tal capacidad no se desarrolla, el conocimiento se atrinchera y envejece rápidamente y el desempeño profesional es domesticado, anulado y cosificado por el sistema, perdiendo totalmente la capacidad indagativa, crítica, de iniciativa, creativa y propositiva.* En una palabra, nos encontramos ante profesionales plenamente funcionales al sistema, sin capacidad crítica, reactiva ni de transformación.

**De una perspectiva elitista y excluyente a la de un Currículo centrado en la Investigación:** Otra lógica presente es la perspectiva elitista, según la cual, lo importante es que la universidad cuente con institutos o centros de investigación que realicen la función investigadora, alejando a las Facultades y a sus profesores y estudiantes de esta actividad, poniendo múltiples pretextos: los profesores no saben ni les interesa investigar; la investigación ha de tener mucha calidad, por lo que es patrimonio de investigadores prestigiados. De esta manera, los currículos están alejados de esta actividad, los profesores se alejan de un conocimiento actualizado y contextualizado y sus alumnos “cumplirán” con aprobar esta asignatura, sin que ello signifique ningún compromiso práctico con la investigación en la realidad. Hemos podido comprobar que quienes acceden a Cursos de Postgrado y Maestría, al tener que enfrentar la tarea investigativa, no cuentan en su haber con el entrenamiento básico necesario, lo que exige duplicar esfuerzos para llenar vacíos, con las consabidas consecuencias que ello trae para la calidad de la formación. Abogamos por el *diseño y puesta en práctica de un currículum cuyos contenidos incluyan la disciplina de la investigación como un sistema, que sirva de centro dinamizador del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje y que prepare gradualmente en la competencia investigativa a los futuros profesionales. Ello, por supuesto, no será posible si el profesorado no comparte la función investigadora, y si la metodología de enseñanza no logra girar en torno a procesos de construcción e indagación del conocimiento, a través de la una actividad investigativa sistemática.*

11 de junio de 2006



## La Educación Científica, gran desafío para el desarrollo de Nicaragua

Rafael Lucio Gil Ph. D.

La urgencia de la educación científica apremia en el país. Mientras en otros países de la región el tema ya ocupa las primeras páginas de las agendas educativas desde hace años, en el nuestro, pareciera estar condenado al olvido, quizás porque, en el fondo, ningún partido se ha comprometido en estos años con una propuesta educativa seria en ciencias que mire al desarrollo futuro *sostenible y endógeno* del país, por lo que *“desarrollan el subdesarrollo”*. Recientemente hemos participado en el Encuentro Anual de la Federación Iberoamericana de Sociedades de Físicos FEIASOFI realizada en el Consejo Superior de Investigación y Ciencia en Madrid, con la presencia de casi todos los países iberoamericanos. En ella, si bien los países han compartido pautas y trazado lazos de colaboración para el desarrollo de áreas científicas muy especializadas, logramos poner de relieve un *eje transversal* que fue ampliamente compartido y asumido por los países: *necesidad de una educación científica*.

Los países más desarrollados padecen un síndrome paradójico: Frente al elevado desarrollo que han alcanzado en el terreno científico y tecnológico, en los últimos diez años, la comunidad científica envejece mientras la juventud *“huye de la ciencia”*, lo que hace pensar que, en los próximos años, esta tendencia, posiblemente, desemboque en una crisis profunda. Varios países menos desarrollados han emprendido transformaciones profundas diseñando y orientando políticas científicas, tecnológicas y educativas. Este alejamiento de la ciencia, en nuestro país, es aún más dramático. La metáfora del bosque, quizás, ayude a entender mejor el fenómeno: mientras hay quienes caminan por el bosque cerrado, con los pies firmes en el suelo pero sin perder la mirada de larga vista en el horizonte, otros se pierden en la espesura al poner la vista en los arbustos cercanos, perdiendo la mirada de los puntos de referencia que ofrecen las montañas y el horizonte. Mientras los primeros avanzan con dificultad pero seguros de su destino, los segundos sucumben ante los obstáculos con rumbo errático, estancándose y retrocediendo.

**Algunos factores que están incidiendo en este miedo y alejamiento de las ciencias** y las matemáticas en nuestro país son, entre otros, los siguientes:

- a) **Total ausencia de una política nacional de desarrollo científico y tecnológico:** No es de extrañar que la problemática del país se vaya acumulando en varios ámbitos tales como el mal uso, agotamiento y falta de alternativas sostenibles en el campo energético, la transferencia tecnológica, el cuidado del medio ambiente, la prevención de riesgos, la contaminación, el espacio agrícola, etc.
- b) **Ausencia de un Consejo Superior de Ciencia y Tecnología** que trascendiendo visiones domésticas se dedique a tareas sustantivas que reclama el desarrollo científico y tecnológico del país, dando unidad y coherencia a *“tantos vórgenes dispersos”*.
- c) **Inexistencia de una Academia de Ciencia y Tecnología**, así como ya existe una Academia Nicaragüense de la Lengua, interesada por defender, promover y afianzar el desarrollo del conocimiento, la investigación científica, su democratización y correcta utilización en beneficio de la sociedad.
- d) **Currículos de formación científica y matemática sumamente débiles, desactualizados y fracturados**, desconectados entre sí y con grandes brechas entre los subsistemas educativos que obstaculiza el éxito de miles de adolescentes en su tránsito por el sistema educativo.
- e) **Contenidos científicos y de matemáticas desprendidos del contexto cotidiano** sin puntos de contacto con los problemas que aquejan al país, que presentan las ciencias como abstracciones complejas, difíciles y de poca utilidad para ser aplicadas a la realidad.
- f) **Contenidos científicos y matemáticos desintegrados y desprovistos de una visión interdisciplinaria** que los jóvenes y profesionales no logran aplicar al contexto cotidiano y en sus profesiones, en tanto los problemas que deben interpretar y resolver en su vida y desempeño profesional, poseen un carácter complejo e interdisciplinario. Lo que estudian, en consecuencia, no tiene sentido cuando lo aplican a los problemas de la realidad. La formación científica, de esta forma, representa, posiblemente, el mayor fraude que el sistema educativo ofrece a la niñez, adolescencia y futuros profesionales.
- g) **Metodología de enseñanza de las ciencias y las matemáticas interesada en repetir, memorizar, no en reflexionar, argumentar, comprender ni aplicar**, lo que acaba por aburrir, cansar y frustrar al estudiante, ante la falta de sentido que tiene para el estudiante un aprendizaje estéril e infructuoso para resolver los problemas que le circundan.
- h) **Graves deficiencias en la preparación del profesorado en esta área** lo que le convierte en el gran reproductor de concepciones alternativas

y erradas sobre el conocimiento científico, matemático y tecnológico, lo que a mediano plazo significa un gravísimo deterioro en el aprendizaje, aplicación y utilización del conocimiento científico en el país.

- i) **Ausencia casi total de Presupuesto Oficial para I+D (Investigación y Desarrollo)**, lo que indica la baja estima en que el Gobierno y los Diputados tienen hacia la Investigación y Desarrollo de las ciencias y la tecnología.
- j) **Inexistencia de fondos públicos para equipamiento de laboratorio educativo y para investigación científica**, de manera que la labor de enseñar ciencias y realizar investigación científica se convierten en tareas formales y teóricas alejadas de la experimentación y comprobación de hipótesis.
- k) **Analfabetismo científico, tecnológico biotecnológico sin opciones de programas de popularización de la ciencia** que impide a la mayoría de la población comprender los elementos tecnológicos con los que convive e interpretar sus propias raíces biofísicas, cuidar su salud, prevenir enfermedades, comprender su entorno natural y cosmológico, a la vez que desmotiva a niños, niñas y jóvenes a seguir los senderos de la ciencia y las matemáticas y enamorarse de sus desafíos.

Llaman la atención experiencias que otros países están desarrollando con excelentes resultados: las competencias-olimpiadas científicas nacionales, regionales e internacionales (en Coimbrase realiza la Olimpiada Iberoamericana de Física 23-28 Septiembre en la que nuestro país no participa); museos de la ciencia-astronomía; ferias científicas, programas de ciencia recreativa, selección de talentos, etc. Todos los factores señalados plantean al país el desafío de concertar **una revolución en la educación científica con mirada de país**. Ojalá que los programas electorales se acuerden de visibilizar y viabilizar tal revolución. Muchos estamos comprometidos a apoyarla con mente, corazón y pasión.

1 de octubre de 2006

## El Ingreso a la Universidad: Un problema de Equidad y Calidad

Rafael Lucio Gil Ph. D.

Cada año los medios de comunicación se hacen eco de los malos resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas de ingreso de las Universidades Públicas. La preocupación de padres y madres de familia y de los jóvenes aspirantes suele terminar, en la mayoría de los casos, en frustración, decepción y, en otros, en la pérdida de autoestima con el convencimiento de lo que denominaríamos “incapacidad aprendida”. También cada año las universidades involucradas exponen estos resultados en diferentes foros, dando a entender a la sociedad que el responsable de tales resultados es el Ministerio de Educación. Por su parte, cuando hemos escuchado al Ministerio, la pelota rebota a la cancha contraria, haciendo sentir que el problema radica en la Universidad en tanto no prepara debidamente a los profesores que enseñan en Secundaria. En cualquier caso algo queda claro: nadie se hace responsable de tales resultados, se buscan culpables del problema, a la vez que se evade tratarlo como un problema nacional.

El problema es de naturaleza compleja y requiere soluciones sistémicas. Veamos sólo algunos datos extraídos de informes oficiales de las universidades: Mientras en la UNI el rendimiento promedio de la Prueba fue de 30.4%, en León los aprobados en Aritmética fueron el 9.6%, en Álgebra 8.4% y en Estadística 3%; en la UNAN Managua el porcentaje total de aprobados en Matemáticas fue de 4.81%. En los tres casos se da un denominador común: *Los bachilleres no han desarrollado capacidades de análisis, síntesis y creatividad, evidencian falta de capacidad para comprender enunciados de problemas, plantear formas de solución y seguir procesos que lleven a resolverlos*. Más preocupante es aún que, al examinar el caso de la UNAN León en un período 2000-2006, las habilidades numéricas han disminuido desde un 50.43% a un 35%, y las analíticas se han reducido de 70.64% hasta 36.37%, lo que indica un profundo y progresivo deterioro; de manera similar, la evolución del porcentaje de aprobados en la UNAN Managua, en los últimos tres años, ha decrecido desde 8.91% a 4.81%.

Ha corrido mucha agua al respecto y el cansancio es notorio, pues son varios años con los mismos o parecidos resultados y hasta hoy ninguna de las partes ha tomado iniciativas serias, de manera que esta problemática logre ser asumida como un problema que interesa a toda la sociedad y cuya

solución radica en todas las instituciones y partes implicadas. El año pasado se logró que el Consejo Nacional de Educación analizara el problema por primera vez, sin embargo, las tensiones y celos políticos existentes entre algunos de sus directivos representantes del Estado, unido a la ineficiencia del Vicepresidente de la República como Presidente del Consejo, a pesar del tesón y la gran ayuda que le brindara el Secretario Técnico, Dr. Juan B. Arrien, así como la falta de voluntad sostenida para dar concreción a los acuerdos que se tomaron al respecto, provocó que las acciones previstas no se llegaran a concretar.

Alabamos la iniciativa que ha tenido la Sociedad de Matemáticos que recientemente realizara su Congreso al tratar este tema, no obstante, nunca las soluciones simples, unilaterales o unidisciplinarias han sido exitosas, frente a un problema de naturaleza tan compleja, más aún cuando lo que prevalece en las soluciones que se proponen responden a una concepción eminentemente tradicional de la enseñanza de las Matemáticas, dejando muy poco espacio a quienes dominan la didáctica de su enseñanza, obviando que el problema se ubica básicamente en dos vertientes de la preparación deficitaria del profesorado en esta disciplina: *la falta de dominio del contenido matemático a enseñar y la ausencia de una didáctica pertinente y moderna de su enseñanza*. La falta de equilibrio en la contribución de estas dos vertientes, puede hacer que la problemática se agrande aún más. A esta iniciativa de los Matemáticos, sólo se continúa escuchando el silencio de los profesores de Español.

Como consecuencia de esta triste realidad, miles de estudiantes no logran ingresar a la universidad y sus sueños de formarse como profesionales se desvanecen, con las tristes consecuencias que esto trae para el desarrollo del país a mediano plazo. Frente a ello, estas universidades no han ofrecido oportunidades alternativas a estos estudiantes.

Es fácil para quienes predicán modelos como el chileno, en los que los estudiantes reciben el monto de su beca para escoger y pagar la educación de su interés, pero lo que omiten decir es que han sido precisamente los estudiantes chilenos los que han proclamado recientemente una revolución educativa, cuyo eje fundamental es la eliminación de este modelo que ha contribuido a profundizar la segmentación social, introduciendo graves brechas de equidad y calidad, en tanto los centros educativos seleccionan a los alumnos más sobresalientes y de extracción social y cultural de su preferencia. Es evidente que las brechas de equidad educativa en el país son grandes, y en consecuencia, mientras los alumnos en Managua habrán recibido clases

de Matemáticas todo el año, la realidad en los departamentos y del sector rural es muy otra. A pesar de ello, el tratamiento en el examen de ingreso es el mismo para todos, y en todo caso, sobran profesores de Matemáticas y las mismas universidades que, con tiempo de anticipación, organizan cursos pagados en los que coinciden, principalmente, los alumnos que han tenido menos oportunidades educativas y una situación de pobreza.

Hay quienes pregonan el sofisma de que se trata de seleccionar a los mejor preparados y esforzados, pero ocultan decir que son precisamente los más pobres quienes están en desventaja, al tener que remontar múltiples obstáculos y brechas en su formación sin ayuda institucional. De esta manera, a la brecha de equidad económica que sufren los pobres, se suma la brecha de la ausencia de oportunidades educativas, añadiéndose, además, la brecha de equidad provocada por la filtración que provoca la prueba de ingreso. En síntesis, la pirámide inequitativa de la estructura del sistema educativo, en la que gradualmente los pobres van siendo desplazados del sistema, acaban, finalmente, en su peldaño superior, por ser casi totalmente excluidos de este nivel educativo.

Es hora de actuar con voluntad explícita por parte de las instituciones implicadas, bajo la coordinación del Consejo Nacional de Educación, en orden a tomar iniciativas que lleven a superar la inequidad existente, que afecta sobre todo a los pobres, así como identificar las causas de la preparación deficiente de los estudiantes. Algunos visos de solución podrían ir en la dirección de ofrecer, como un aporte del 6% a la educación media, cursos de preparación gratuitos para el ingreso a la universidad, priorizando a aquellos estudiantes que presentan mayores déficit. Ya hay alguna experiencia innovadora en este sentido con buenos resultados. Por otra parte, bajo la coordinación conjunta del MINED y del CNU, urge diseñar y poner en acción un programa especial para mejorar la preparación del profesorado de Matemáticas y Español a lo largo de la primaria y el secundaria y especialmente de los bachilleres. En el próximo artículo analizaremos el tema desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje.

25 de febrero de 2007

## Luces y sombras del Ingreso a la Educación Superior

Rafael Lucio Gil Ph. D.

Cada año gran parte de los bachilleres llaman a las puertas de la Educación Superior. Esperan encontrar en ella la única salida que el sistema educativo les brinda para avanzar. Las alternativas de formación profesional técnica son prácticamente inexistentes. Desde hace tiempo se plantea la urgencia que tiene el país de crear un auténtico subsistema de educación técnica con oportunidades pertinentes. La respuesta aún se hace esperar. Tal ausencia, unida al fracaso de miles de bachilleres al intentar ingresar a una carrera, los condena a buscar trabajos para los que no fueron preparados. En consecuencia, más subempleo, empleo informal o empleos instrumentales como el de zonas francas.

*¿Dónde residen las causas de este fracaso?, ¿de qué manera queda condicionada la calidad de la formación superior de los bachilleres que logran ingresar?.* Las universidades llaman la atención sobre el bajo nivel de preparación de los bachilleres. Unas hacen sobreesfuerzos para cubrir tales vacíos. Otras, quizás la mayoría, han improvisado su asentamiento en instalaciones inapropiadas sin condiciones académicas adecuadas. Caen en la tentación de limitar sus niveles de calidad, con el pretexto de adaptarse al bajo nivel de los bachilleres, antes que perder clientela. Convierten la formación, sin control alguno, en una “ampliación del bachillerato”. Mientras tanto, el futuro del país queda hipotecado. A esto se añade la conformación de un Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación bajo coordinadas políticas partidarias. Nada parecido a experiencias de otros países en que estos Consejos se conforman con criterios del más alto nivel de prestigio académico, conocimiento y experiencia en la educación.

Hay razones que explican las carencias que presentan los bachilleres. La educación secundaria, especialmente, ha estado sometida en estas décadas a condiciones de pobreza extrema. Las reformas educativas se han agotado en su burocracia. No han llegado a las aulas. En consecuencia, una “educación pobre para los pobres y más pobres del país”. Las políticas educativas y sus transformaciones curriculares han quedado huérfanas, sin respaldo presupuestario ni voluntad política. En fin, políticas y reformas de escritorio para que nada cambie.

La total ausencia de libros de texto ha devenido en mediocridad creciente: maestros y maestras dictando y copiando. Alumnos habituados a escuchar, copiar y repetir memorizando apuntes (mal tomados). El estudio y el trabajo independiente se han reducido a la mínima expresión. Las evaluaciones se basan en la fiel repetición sin comprensión alguna. Las bibliotecas escolares, casi inexistentes, están desactualizadas y con muy poca bibliografía pertinente. Se piden milagros a los maestros y maestras. Hacen su trabajo sin recursos didácticos, mal pagados, mal tratados, desprestigiados, sin apoyo institucional para su acción pedagógica. Todo ello con la complicidad de dirigentes, delegados, asesores pedagógicos, directores, maestros y padres de familia.

Como consecuencia, los estudiantes tocan las puertas de la universidad sin estar familiarizados con la lectura comprensiva y reflexiva. Su escritura es tan deficiente, que los inhabilita para expresar claramente sus propias ideas. En suma, capacidades básicas totalmente insatisfechas. Para tener una prueba de esto, basta prestar atención al “discurso” de periodistas de medios hablados y escritos. No sólo son los mejores imitadores de estos déficit. Se han convertido en sus principales multiplicadores a toda la sociedad. Una “escuela paralela” que refuerza. En síntesis, estamos ante una situación sumamente preocupante. *Una educación centrada en callar, escuchar, aceptar, copiar y repetir. Una enseñanza que atrofia la capacidad de análisis, síntesis, pensamiento lógico, pensamiento divergente. Una acción pedagógica que debilita la capacidad de pensar, de autorregular el pensamiento. Promotora de aprendizajes para repetir, sin iniciativa, argumentación y búsqueda de soluciones creativas. Una educación que no enseña lo básico: a leer comprensivamente, escribir con coherencia y corrección, y a dominar las operaciones aritméticas básicas.*

Ha llegado la hora de enfrentar esta realidad, de mostrarla como es, sin ocultar su gravedad. Es preciso no ser cómplices de *la destrucción progresiva de la calidad de la educación*. Las solución la tenemos todos: dirigentes máximos, intermedios, de centros, maestros y maestras, Facultades de Educación que forman a estos profesores, sociedad civil, padres y madres de familia. Es preciso enfrentar sin demagogia esta realidad. Preparar a los maestros y maestras para salir de este círculo vicioso y emprender un círculo virtuoso. Apoyarles con un salario y reconocimiento justos. Proporcionarles un clima favorable a su labor. Concretar un currículo centrado en *ejes sustantivos de aprendizaje* y no en abundancia de contenidos. La *Consulta Curricular* a todos los sectores que el MINED se ha propuesto impulsar, ha de ser una oportunidad para enriquecerlo, no para fragmentarlo más con la incorporación antojadiza de muchos contenidos desarticulados entre sí.

Urge que el *Consejo Nacional de Educación* retome los avances del Foro Nacional de Educación para tocar el fondo de este problema y construir soluciones. Es preciso liberar la educación de las garras del partidismo político. Estos tristes resultados son, precisamente, su principal producto. La educación se merece una oportunidad, pertenece al país entero, “*encierra un tesoro*”, pero éste aún permanece escondido.

23 de marzo de 2007

## **X. LA ALFABETIZACIÓN EN NICARAGUA**

## **Alfabetización: Unidad en la Diversidad**

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

La alfabetización suena de nuevo con fuerza en la conciencia. Como tantas iniciativas en el país, en este caso, a la par que impera el compromiso ético con sus respectivas acciones para efectuar un mandato humano y social, empiezan a surgir las diferencias y los intereses de distintos actores.

Nuevas divisiones en la dinámica nacional, y esta vez por algo que tiene en sí todos los elementos de una gran unidad: la alfabetización de nuestra gente excluida de un derecho fundamental.

Por una parte, resulta aleccionador que se organicen diversas iniciativas con un mismo fin: alfabetizar. Por otra parte resulta preocupante que el imperativo de alfabetizar no genere la unidad básica para llevar a cabo una verdadera acción nacional compartida.

Puede ser útil para el país la existencia de iniciativas distintas en dirección, organización, actores, métodos y beneficiarios de un programa moderno de alfabetización de adultos. Lo que resulta incongruente y contraproducente es que la diversidad de iniciativas aparezcan no como complementarias, sino como adversas y distanciadas las unas de las otras creando en los alfabetizadores y alfabetizandos posiciones, sentimientos y percepciones contrarias, como si el proceso de alfabetización fuera una pugna o una competición por réditos y beneficios particulares. Algo que por naturaleza incluye la unidad, como es un proceso masivo de alfabetización de adultos, se convierte en una circunstancia de división y de separación. Ni siquiera para proporcionar a la gente la libertad que genera la alfabetización nos ponemos básicamente de acuerdo.

Ante el hecho extraordinario de alfabetizar lo lógico sería lanzar una acción unitaria de carácter nacional emanada de un compromiso ético por la alfabetización, aunque quienes la lleven a cabo sean instituciones y actores diferentes, dentro, eso sí, de las exigencias efectivas y modernas de la alfabetización de adultos.

Durante muchos años se estimó que las competencias de lectura y escritura eran de carácter general. Se consideraba que leer un manual era lo mismo que leer un periódico. Por tanto se pensaba que un mismo texto o programa de estudios y la correspondiente metodología era igualmente adecuada para todos los alfabetizandos. Lo importante era enseñar y aprender a leer y escribir.

Más adelante el insuficiente efecto de esta práctica condujo a pensar en una nueva estrategia con las características de: funcional, selectiva, intensiva y orientada al trabajo. En lugar de un solo programa para todos se elaboraron distintos programas para satisfacer las necesidades de grupos particulares bajo la denominación de la “alfabetización funcional”, que ha seguido como eje central de estrategias ulteriores siendo sus principales hipótesis experimentalmente validadas.

Paralelamente Paulo Freire utilizó la alfabetización de adultos como estrategia de concientización para provocar cambios políticos y sociales de base, alentando a la población a reflexionar sobre sus problemas y las causas de éstas a fin de participar como sujetos en su solución.

Adicional a esta estrategia surge la denominada “evaluación participativa” para enseñar a los alfabetizandos modos de representación simbólica de sus comunidades y prácticas, en forma de mapas y calendarios y a partir de ahí hacerlos reflexionar sobre su situación y emprender acciones organizadas para salir de ella.

De una u otra forma los procesos de alfabetización han sido considerados como mecanismos para conferir autonomía a las personas desfavorecidas o excluidas, a fin de desarrollar en ellas la capacidad de tomar iniciativas para mejorar su situación humana y social.

En resumen, los programas de alfabetización encaminados a ayudar a las personas a adquirir los instrumentos básicos de lecto-escritura, cálculo, conocimiento del contexto, etc., a la par de desarrollar las competencias necesarias para encontrar medios de subsistencia, trabajo y desarrollo ulterior, son los que cumplen con las exigencias actuales de la alfabetización de las personas adultas.

Como es lógico todo programa de alfabetización tiene su propia concepción con sus respectivos fines y la metodología correspondiente. ¿Cuál de

ellas prevalecerá en las distintas iniciativas que están organizándose en Nicaragua?.

Esperamos que los medios que se utilicen tanto en la iniciativa del MECD como en la Alcaldía de Managua y otras alcaldías, estarán al servicio de una alfabetización que desarrolle en los educandos la capacidad para ser dueños prácticos de sus vidas y así participar en todo aquello que les corresponde como seres humanos en el amplio espacio de todos sus derechos. No olvidemos que la alfabetización de adultos sólo tiene sentido y alcance verdaderos, si se constituye en un proceso que se completa y hace unidad con una educación básica completa.

Se trata de una iniciativa compleja, difícil y muy seria como para no emprender, seguir y concluir debidamente el compromiso adquirido.

17 de julio de 2005

### **Respecto a la Alfabetización tantos vigos dispersos**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

Si la educación escolar se presenta como una de las fortalezas básicas del ser humano, para afrontar con éxito las dificultades de su entorno social, tanto que la misma ha sido elevada a rango de derecho humano fundamental; la ausencia o bajo nivel de ésta, por el contrario, se considera no sólo como una debilidad, sino como un formidable obstáculo para la realización plena de humanos y humanas en los múltiples escenarios de la vida social.

En los países de la periferia capitalista, saqueados, empobrecidos y subdesarrollados, la ausencia total de educación escolar, para millones de hombres y mujeres, tiene un nombre: ANALFABETISMO. El analfabetismo como enfermedad social, es uno de los indicadores consustanciales de la pobreza en que sobreviven hoy muchos países, familias y personas, junto a otros como: desnutrición, bajos niveles de consumo de calorías, proteínas, grasas y carbohidratos sanos, desempleo, falta de vivienda adecuada, etc.

En términos de la racionalidad capitalista y de acuerdo al rol que en éste régimen social se le asigna a la educación, la tasa de analfabetismo de un país determinado, es un indicador explicativo del Índice de Desarrollo Humano, el Ingreso Per Cápita de las personas y/o el Producto Interno Bruto de ese país. A más altos niveles de población mayor de 14 años alfabetizada, probablemente hayan más altos niveles de IDH y del PIB de un país; caso contrario, a menores niveles de alfabetización, menores niveles del IDH y del PIB por país. Los casos paradigmáticos de Costa Rica y Nicaragua, son el ejemplo clásico para este tipo de comparaciones.

Pero la alfabetización no sólo tiene que ver con el desarrollo económico y el de las fuerzas productivas, sino que también con el desarrollo político y cultural de una sociedad. A más altos niveles de alfabetización y escolaridad de la población de un país determinado, más altos niveles de desarrollo de la democracia representativa y participativa y del Estado de Derecho. Caso contrario, a más altos niveles de analfabetismo entre la población, menor desarrollo del sistema jurídico y de las relaciones sociales basadas en un sistema de derechos, en donde la Ley sea igual para todos y todas, y mayores posibilidades que imperen regímenes antidemocráticos.

Durante la época de la Dictadura Militar Somocista, el analfabetismo de más del 50 por ciento de la población en edad de votar y producir, no era un problema. Era consustancial a la manera de ser de aquel régimen social. El tamaño y características de la economía basada en uno o dos rubros de agroexportación; el desarrollo incipiente de las clases medias y una institucionalidad jurídica mediada por unas relaciones de poder autoritarias, no necesitaban de un índice de alfabetización mayor que el 47 por ciento de la población mayor de 14 años y un nivel de escolaridad de cuatro grados.

Para la Revolución Sandinista, por el contrario, esa inmensa cantidad de personas, sin la posesión en sus manos de los instrumentos y capacidades que ofrece la cultura letrada, era un problema monumental. La dictadura había sido derrocada en las montañas segovianas o chontaleñas por manos de hombres y mujeres empobrecidos(as) y por empobrecidos(as) analfabetas. De hombres y mujeres que por ser pobres eran analfabetas. Y por y para los pobres es que se había derrocado a la dictadura y se hacía la Revolución. A esos pobres nadie les iba a venir a hacer la Revolución de manera gratuita para posibilitarles su salida de la pobreza, la tenían que hacer ellos, de ahí que había que prepararse y prepararlos para asumir como propia esta histórica tarea y el primer mecanismo para lograrlo era aprender a leer y escribir. Por ello y para

ello, es que meses antes del 19 de julio de 1979, el Dr. Carlos Tünnermann Bernheim y quien escribe, cumpliendo mandato de la Dirección Nacional del FSLN, en San José de Costa Rica, escribimos el Proyecto de la Cruzada Nacional de Alfabetización, que después serviría de base a la Epopeya.

En la actualidad, para el capitalismo neoliberal, el nivel de desarrollo de las instituciones jurídicas del Estado y el tipo de clase política dirigente que nos gobierna, el 30 por ciento de analfabetismo de la población mayor de 14 años está bien. No es un problema. Un país que tiene como norte económico a las zonas francas para producir calzoncillos, es lógico que se sienta a gusto con ese millón de niños, niñas y jóvenes fuera de la Escuela y no necesite más del 70 por ciento de población alfabetizada. De ahí que el tratamiento al problema del analfabetismo en estos quince años, haya sido a medio gas, sin programas de gran impacto para eliminar el flagelo.

No obstante, en estos días de Aniversario, quizá más por pena y vergüenza que por pensar en un país que busca sentar las bases para el desarrollo humano, equitativo y sostenible, múltiples iniciativas se están produciendo a nivel estatal, municipal, político y de organizaciones civiles, alrededor del tema de la necesidad de eliminar el analfabetismo.

La Fundación Augusto C. Sandino (FACS), la Asociación Carlos Fonseca Amador (ACFA) y las Alcaldías Municipales de las Cabeceras Departamentales lideradas por Gobiernos Sandinistas, inician el próximo 23 de agosto, el Proyecto “Por una Nicaragua libre de Analfabetismo”. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), que ha venido manteniendo un Programa de Alfabetización exitoso con el apoyo del Gobierno Español, ha dictado un Acuerdo para que todos los estudiantes de los Cuartos y Quintos años de Secundaria alfabeticen aunque sea a un ciudadano a partir del presente año. La Comisión de Educación de la Asamblea Nacional ha anunciado que se propone formular una Ley General de Alfabetización, y el Movimiento 25 Aniversario de la C.N.A., ha organizado una Exposición itinerante de testimonios gráficos de la Epopeya.

Frente a tan hermosas apuestas nos asalta una pregunta: ¿Y si tantos vigores dispersos juntaran sus manos, alrededor de un objetivo común, no creen que la lucha sería menos difícil y los éxitos serían mayores y mejores?.

Tenemos alrededor de millón y medio de personas, hombres y mujeres, analfabetas; cada año tenemos alrededor de 90.000 estudiantes en Cuarto



y Quinto Año de Secundaria; tenemos entre nosotros al Método de Alfabetización Audiovisual YO, SI PUEDO probado en 18 países, y la oferta del Gobierno de Cuba de donarnos 5.000 televisores, 5.000 VHS y 85.000 Cassetes con los videos de las 67 lecciones; tenemos una Exposición de fotografías, videos y maquetas organizada, y tenemos la oferta de parte de la Asamblea Nacional de dictar una Ley General de Alfabetización; ¿entonces, cuál es el obstáculo para que los actores sociales involucrados en estas tareas, se busquen, se encuentren y se sienten alrededor de una mesa, de cara a pensar y realizar un Proyecto unitario, cuya meta sea eliminar de una vez por todas esta lacra social de nuestra Patria?

¡También el obstáculo es político!

¡Por favor!

17 de julio de 2005

**XXV Aniversario La Cruzada Nacional de Alfabetización  
(23 de marzo – 23 de agosto 1980)  
Admiración y rechazo**

Juan B. Arrien  
IDEUCA

En Nicaragua la dinámica social tiene interpretaciones, sentidos y expresiones muy diferentes y con frecuencia radicales. La historia nos lo confirma, quizás con fuerza especial, en nuestros días.

Nada extraño que en ocasión del XXV aniversario de la Cruzada, se abra la polémica entre la exaltación, aceptación y validez de un hecho educativo, pedagógico, social y político de carácter nacional extraordinario, y el rechazo y la denigración del mismo como una acción manipuladora que demolió el verdadero sentido educativo de un pueblo. Lo de siempre posturas y actitudes opuestas, contrarias, sobre un mismo hecho.

Si analizamos quiénes se identifican con la C.N.A. de 1980, constatamos que la gran mayoría que la vivió, la siente y cataloga como la experiencia humana más trascendental y hermosa de su vida. Un antes y un después en el sentido de su propia vida, el que aún perdura como una vivencia permanente encarnada e inacabada.

Si recogemos la opinión, el sentir, el razonamiento y lógica de quienes la rechazan, adversan, tergiversan y denigran, la gran mayoría es gente que no participó en la C.N.A. y que en gran medida la invisibilizó al considerar la revolución sandinista en su totalidad, como un hecho político e ideológico de consecuencias desastrosas para el país. El rechazo a la revolución y a las consecuencias que desde ella y desde fuera de ella afectaron al país, se convierte en la base para denigrar la C.N.A. queriéndola despojar de todo, incluso de aspectos y factores educativos, pedagógicos y sociales internacionalmente reconocidos y premiados como tales. Avanzado más allá de estas posiciones antagónicas en torno al hecho de la C.N.A., de admiración sublimada y de denigración odiada, el muro divisorio está construido por la acepción y sentido de los términos **política** e **ideología**.

Desde la propia concepción, y desde luego, organización y desarrollo, la C.N.A. fue considerada como un todo **político-pedagógico** en tanto la dimensión educativa y pedagógica de alfabetizar incluía un cambio social comenzando por satisfacer un derecho humano fundamental de la gente y proporcionarle las condiciones básicas de su libertad y de la oportunidad de participación en la vida ciudadana, en la vida de la polis.

El término política en su sentido original etimológico, **polis- ciudad**, concierne a la ciudad y a la vida ciudadana, lo cual tiene que ver con el arte de gobernar y consiguientemente entraña las relaciones de poder, es decir sobre las formas de poder que rigen la vida de la sociedad. La política la consideran algunos como la ciencia del poder social.

Si nos adentramos con actitud escrutadora en la educación, sea donde ésta se desarrolle, en el sistema político que fuere, siempre tiene una relación directa con la vida y desarrollo de la polis y se conectará necesariamente con el poder social.

Lo que acontece en la práctica es que cuando se trata de promover e incentivar un cambio y el bienestar social a favor de las mayorías excluidas, se le visualiza y se acentúa en la educación su dimensión política con el fin de restarle validez. Cuando se trata de mantener o alimentar la educación dándole como destino el fortalecer, por ejemplo, el modelo neoliberal, penetrante y absorbente, se invisibiliza la dimensión política de la educación. Aparece como algo connatural, no altera, no sacude, conlleva beneficios importantes a muchos y al propio país aunque las oportunidades educativas dejen fuera

a miles de niños, niñas y se considere al analfabeta como un miembro casi necesario en nuestra sociedad.

La C.N.A. en tanto proceso educativo que abrió en la gente sus condiciones humanas para actuar como persona en la vida de la comunidad y de la polis, tuvo una dimensión política, lo mismo que la tiene la educación para todos, la educación para la vida, etc. Además en todo sistema político la educación es un factor importante y clave de poder e incluso de poder político.

Como es lógico, a la C.N.A., y en general a la educación que se desarrolló en la década de los ochenta algunos la han vaciado de su sentido educativo y la han reducido a una dimensión meramente ideológica. Se educaba en y para una ideología dicen. Todo; la concepción, el diseño curricular, la metodología, los textos, los actores educativos, etc. etc. no contenían un proceso de desarrollo humano y de cambio social sino un andamiaje para la ideologización. Parecida reducción podría hacerse con la educación en el contexto del modelo neoliberal en la dinámica de la globalización, si la visualizamos en la sola perspectiva de su intrínseco contenido ideológico.

En este sentido tan ideológica es la educación de los ochentas para el cambio social como lo es la actual y moderna para asentar y fortalecer el capitalismo moderno que el Papa Juan Pablo II lo calificó de salvaje.

La diferencia entre una y otra ideología, referida a la educación, es evidente, pero sin dejar de ser ambas ideología. Toda educación tiene una intrínseca connotación política y un inseparable contenido ideológico.

Lo lamentable e incoherente es, desconocer que la educación **no es solo política ni sólo ideología**. La educación es **mucho más** que política e ideología desde su textura humana y desde los resortes del conocimiento, la ciencia, los valores, la libertad, la ciudadanía y el desarrollo.

La C.N.A. sin dejar de tener una dimensión política y un contenido ideológico, fue, sobre todo, un hecho educativo, pedagógico, humano, social, solidario, emancipador y de profundo amor a la gente. Fue el momento histórico excepcional en el que el pueblo se llenó de educación y la educación se llenó de pueblo.

Por eso, el **XXV aniversario** tiene en sí una dimensión mediante la cual la política y la ideología quedan superadas por la dimensión del ser humano en

proceso de educación. La educación está más allá de la cara política y de la máscara ideológica. La alfabetización (1980) constituyó el descubrimiento de la gente de sí misma como persona y ciudadano, lo cual deja muy pequeñas tanto a la política como a la ideología tal como le achacan quienes la adversan.

21 de agosto de 2005

### **La Alfabetización Científico Tecnológica Una urgencia para toda la población**

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

Nuestro país vive entre el fuego cruzado de una contradicción profunda: por una parte, el mundo moderno en este nuevo siglo, requiere cada vez de mayores niveles de educación y comprensión de los fenómenos con los que convive la sociedad, pero en respuesta, el país carga sobre sus hombros una deuda educativa hacia amplios sectores sociales, que ni siquiera han logrado acceder a la alfabetización básica.

Son encomiables, aunque insuficientes, los esfuerzos que el MECD viene desarrollando en la Alfabetización y Educación Básica de centenares de miles de ciudadanos de todo el país, a partir del año 1997, con apoyo del Gobierno Español y de la OEI en el Programa que se denominó como PAEBANIC. Continuando esta experiencia, el apoyo del BID ha posibilitado avanzar ampliando la cobertura, desde hace dos años, con un enfoque de orientación laboral. Unido a este programa, un conjunto numeroso de ONG's y emisoras comunitarias, también vienen realizando procesos de alfabetización, y en los últimos 15 años han mostrado interés de coordinarse con el Programa a cargo del MECD, recibiendo de éste material didáctico y la acreditación correspondiente.

Esta buena experiencia de coordinación no parece haber calado en los últimos meses entre el nuevo Programa de Alfabetización que el MECD ha establecido para que lo lleven a efecto los futuros bachilleres, y el Programa de Alfabetización emprendido por las alcaldías sandinistas. Lamentablemente, mientras en el Foro Nacional de Educación y la nueva Ley General de Educación aprobada en lo General, se propende hacia la articulación efectiva

al interior y entre los subsistemas formando un solo sistema educativo, que facilite racionalizar recursos humanos y económicos y dar continuidad y coherencia a sus funciones y procesos, en el escenario nacional prevalece la cultura de fragmentar, incomunicar, desconocer, descalificar, competir y dividir acciones educativas formales, no formales e informales. Superar esta contradicción es un requisito para que el país sea viable como nación y ante el concierto de naciones.

Pero a la par de esta gran contradicción se ha venido incubando otra paradoja que se hilvana con la anterior, a la vez que la supera. Se trata del *Analfabetismo Científico Tecnológico de la población*. La presencia de este fenómeno, ha comenzado a afectar a la ciudadanía, a su desempeño laboral y, en pocos años, plantea retos impresionantes al país. En los últimos veinte años, los países mejor organizados han comenzado a poner sobre el tapete la urgencia de que la ciudadanía, particularmente las personas adultas con menores niveles de educación formal, tengan *acceso a los conocimientos básicos de las ciencias y de la tecnología* que les envuelve en su contexto cotidiano, los que se ven obligados a utilizar para poder sobrevivir y adaptarse a las nuevas circunstancias.

La comunidad internacional ha reconocido, en la última *Cumbre de la Ciencia*(1999), una triste realidad mundial: mientras *la ciencia, el conocimiento y la tecnología avanzan* a un ritmo vertiginoso, *la pobreza y la miseria humana se han desarrollado* en mayor grado. Una sola respuesta cabe a esta injusta realidad: El conocimiento científico y tecnológico no está respondiendo a los principales problemas mundiales de las mayorías, lo que hace pensar que este conocimiento no ha logrado democratizarse ni se ha preocupado por saldar la deuda de la pobreza, poniéndose a la disposición de un desarrollo humano para todos los pueblos con equidad y justicia social. Tal conocimiento científico y tecnológico ha quedado atrapado en la red de transnacionales del *mercado del conocimiento*, más interesada en extraer réditos económicos en su desarrollado y utilización, que en servir verdaderamente a un desarrollo equitativo con calidad de vida para todas las naciones. Tal parece que, al final, asistiéramos a un *nuevo tipo de colonización y privatización* que separa el mundo entre *quienes gobiernan la globalización, el conocimiento y la tecnología* que les asisten, y quienes integran la *red de las naciones globalizadas*, pobres, condenadas a recepcionar y reciclar el conocimiento y la tecnología de quienes gobiernan la globalización, con los sesgos y consecuencias que ello implica.

Podríamos señalar muchos ejemplos de cómo la ciudadanía se encuentra, cada día, ante fenómenos, dispositivos o equipos que se ve obligada a utilizar, sin

conocer básicamente sus fundamentos, ni siquiera contar con orientaciones elementales accesibles que le faciliten utilizarlos con propiedad, racionalidad, eficiencia y comprensión básica. Al comprar un *teléfono celular, una plancha, una cocina, una computadora, una lavadora, etc.* la ausencia de alfabetización científica puede, incluso, poner en riesgo la vida de quienes utilizan estos u otros instrumentos.

La ignorancia de la población sobre qué son los *“residuos radiactivos”*, facilita las cosas a empresas o gobiernos inescrupulosos, para convertir a nuestro país en un *“basurero radiactivo”*, con las afectaciones serías que pueden producir en la salud pública. Cuando un productor desconoce el grado de nocividad de determinados abonos, no sólo rebaja la calidad de la producción, sino que pone en grave riesgo la salud de los trabajadores (el caso del Nemaqón). El cultivo del café es paradigmático, en tanto miles de niños se ven obligados, por las circunstancias, a trabajar en las *“labores culturales del café”*- utilizando abonos y otras sustancias nocivas- contaminándose y poniendo en severo riesgo su salud, crecimiento y capacidades físicas y psíquicas para su vida futura. El bajo nivel de formación científica que puedan tener médicos, tecnólogos médicos y enfermeras con respecto a la utilización de la *medicina nuclear y radiaciones* (Física Médica), no solo está demostrado que tiene profundas consecuencias en su propia salud, sino también en la de sus pacientes que tampoco conocen del tema. Cuando una enfermera o un técnico no se protegen debidamente en la sala de Rayos X, ponen en peligro su vida en el corto y mediano plazo. Siempre que un periodista desconoce estos conocimientos básicos, difícilmente podrá estar capacitado para anunciar y denunciar, con información responsable, a la población. En fin, la lista es interminable y el denominador común es uno solo: *Analfabetismo Científico Tecnológico*.

Esta realidad merece ser enfrentada con responsabilidad, coherencia y consistencia desde el terreno de la *educación formal* y, de manera particular, desde *el escenario que ofrece la educación no formal e informal*. Entre *algunas pistas orientadoras* para la acción señalamos las siguientes: *fortalecer la enseñanza de una ciencia aplicada a los contextos reales desde los niveles iniciales hasta los superiores; coordinar y reorientar en términos educativos, el tratamiento de la información sobre este tema; elaborar publicaciones de divulgación popular de la ciencia y la tecnología; preparar museos y exposiciones itinerantes de la ciencia y la tecnología para familiarizar a la ciudadanía con fenómenos científico tecnológicos cotidianos; fortalecer notablemente los contenidos curriculares de corte científico tecnológico en todo el sistema educativo, y finalmente, ampliar y mejorar la calidad de la formación científica del profesorado y de los actores y organismos sociales que educan en programas no formales e informales.*

21 de agosto de 2005

## **En el XXV Aniversario de la CNA Yo si puedo**

Miguel De Castilla Urbina  
IDEUCA

De la Revolución Popular Sandinista: los 19 de julio, las canciones revolucionarias, las Jornadas de Salud, el Ejército Nacional, la vocación de servicio a los sectores empobrecidos, la conciencia anti-imperialista y la Educación. De la Educación: la Educación Preescolar, la Educación Especial, la Investigación Científica Universitaria, la Educación Posgraduada, la Educación de Adultos, la Alfabetización y el espíritu de Cruzada. Del espíritu de Cruzada: el INIEP, CECIM, CANTERA y la Asociación Carlos Fonseca Amador (ACFA).

La Asociación Carlos Fonseca, como movimiento alfabetizador, hunde sus raíces en los días de la Revolución Sandinista, siguiendo la continuidad en el tiempo de la Epopeya alfabetizadora de 1980, y en territorios donde todavía la guerra financiada por el Gobierno norteamericano, causaba los mayores daños en términos económicos y de vidas humanas. La obra de la Carlos Fonseca en estos quince años de gobiernos neoliberales, es admirable: ocho territorios (Municipios) declarados “libres de analfabetismo” y alrededor de 11.000 alfabetizados, hombres y mujeres mayores de 14 años. En Nicaragua, mientras el mercado capitalista produce analfabetas en todo el país, la Carlos Fonseca, igual que el CECIM en Ciudad Sandino, produce alfabetas en Palacagüina, Niquinohomo, Río San Juan, etc.

Con esta historia como fiel compañía, la Asociación Carlos Fonseca Amador, se apresta a conmemorar el XXV Aniversario de la Cruzada Nacional de Alfabetización, dando inicio el próximo martes 23 de agosto, dentro de dos días, a la Segunda Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua, 25 años después. Obviamente, los tiempos, el contexto, la psicología social, los discursos y el clima, la organización, la metodología, las cartillas y las utopías son diferentes, pero el sistema (como el de 1979) es el mismo y está ahí, produciendo pobres y por pobres, analfabetas.

La Cruzada de hace 25 años se llamó: “Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua”, la de hoy, y la del futuro se llamará: “Por una Nicaragua Libre de Analfabetismo”. La de hace 25 años usó el Método Psico-social

de Educación de Adultos, propuesto por Pablo Freire y venido de las experiencias de aprendizajes de los pobres de Brasil y Guinea Bissau; la de hoy y del futuro usará el método YO, SI PUEDO, de origen cubano y cuyo antecedente más cercano es la alfabetización de un millón de venezolanos durante el año 2004.

El Método YO, SI PUEDO hace uso de la televisión, y con base en la experiencia internacional, una persona adulta analfabeta, aprende a leer y escribir en un período entre dos y dos meses y medio, (ocho a diez semanas), durante dos horas de clase diarias, de lunes a viernes; siendo sus elementos la video-clase, la cartilla relacionada con los guiones de las video-clases, el Maestro (a) Popular y los participantes.

Como en la didáctica con enfoque constructivista, el YO, SI PUEDO parte de los conocimientos previos de los sujetos de aprendizaje, en especial sobre lo referido al conocimiento que los alfabetizandos tienen de los números, para avanzar, poco a poco, al conocimiento de los elementos gráficos fundamentales para poder aprender a leer y escribir, como son las letras del abecedario castellano. Es un método dialéctico que se mueve de lo general de una idea, frase u oración, que contiene una palabra, la que a su vez contiene la letra que se busca enseñar, para posteriormente ascender, de lo particular a lo general, avanzando hacia la construcción de nuevas ideas, frases u oraciones que contengan las mismas letras en nuevas palabras.

De acuerdo a esto, el proceso de la clase se cumple en tres momentos, a saber: a) la presentación de la idea, frase u oración, que contiene la palabra y la letra en estudio, b) el aprendizaje de la lecto-escritura; y c) la ejercitación y consolidación de lo aprendido. En este orden, las etapas de aprendizaje del método YO, SI PUEDO, son las siguientes: a) la de aprestamiento, son las clases de la 1 a la 5, pone su énfasis en el desarrollo de la expresión oral y el aprestamiento visual y motriz; b) con las clases de la 6 a la 10, se estudian las vocales; c) con las clases de la 11 a la 33 se aprende una letra o fonema; d) de la 34 a la 52 se introduce al alfabetizando en las complejidades del idioma; e) las clases de la 53 a la 63 son de ejercitación evaluación y f) de la 64 a la 65 de redacción de cartas y textos.

Igual que la C.N.A., el “**Proyecto por una Nicaragua Libre de Analfabetismo**” se realizará en tres niveles: el macro-Nacional, dirigido por un Consejo Nacional de Alfabetización integrado por representantes de instituciones religiosas, educativas, civiles y gubernamentales, que nombra a

un Coordinador Nacional y a un Director Ejecutivo; el nivel meso Municipal constituido por consejos Municipales de Alfabetización, presididos por los Alcaldes Municipales y equipos técnicos, y el nivel micro de los Núcleos de alfabetización, integrados por los Maestros Populares y los Alfabetizandos.

La Cruzada Nacional de Alfabetización: “Por una Nicaragua Libre de Analfabetismo”, se propone cumplir tres etapas; la primera entre el 24 de agosto del 2005 y el 23 de julio 2006, que se realizará en 14 municipios cabeceras departamentales, entre ellos los 5 Distritos de la capital Managua, y se propone alfabetizar a 244,845 personas; la segunda etapa entre el 24 de agosto 2006 y el 23 de julio 2007, se realizará en 37 municipios, la meta es alfabetizar a 223,875 personas, y la tercera etapa del 24 de agosto 2007 al 23 de julio 2008, se realizará en 55 Municipios y se espera alfabetizar a 171,990 personas.

Sin duda, el mejor y más grande homenaje a los alfabetizadores de hace 25 años, será participar en esta nueva Jornada y acompañar y apoyar a los nuevos cruzados, avanzando con ellos: Puños en Alto y los Libros Abiertos, sembrando esperanzas para nuevas victorias.

21 de agosto 2005

### **El PAEBANIC: breve presentación**

Juan B. Arrien  
IDEUCA

El PAEBANIC llegó a tiempo, en su momento oportuno, cuando los esfuerzos del programa de la educación popular de adultos, continuación de la CNA, se iban menguando, cuando se pretendió dismantelar todo lo que quedaba en él, cuando se optó por descuidar la alfabetización de adultos argumentando que su solución era garantizar la Educación Primaria y cuando se prohibió el uso del término “popular” como ofensivo.

Como lo confirman los hechos y su historia, durante el período político 1990..., adverso a la trayectoria trazada por la alfabetización y educación popular de adultos de los ochentas, distintas organizaciones de la Sociedad Civil mantuvieron su vida (CECIM, INIEP, CANTERA, ACFA, etc. etc). Sin embargo, es el PAEBANIC el principal y más significativo eslabón que

en el ámbito sistemático formal se desarrolla en el país para disminuir el analfabetismo y proporcionar educación básica y técnica laboral a los adultos que no han encontrado alternativas educativas en los programas regulares de educación.

Su origen se ubica en la Sexta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Viña del Mar-Chile, 1996) en la que Nicaragua solicita apoyo para hacerle frente al problema social del analfabetismo y a la educación básica de adultos.

Los gobiernos de España y Nicaragua y la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) se comprometen a financiar y ejecutar el PAEBANIC por un período que se ha prolongado hasta el año 2004 cuando lo asume el MECD adquiriendo carácter institucional propio con apoyo financiero del BID.

Su acción se ubica principalmente en mejorar los índices de analfabetismo y educación básica en el segmento de población entre los 15-24 años que no está siendo atendida por el sistema educativo y que constituye, por una parte, un enorme potencial humano, ciudadano y productivo y por otra, el vivero de males sociales como las pandillas, la drogadicción, la prostitución y otras conductas que conducen a la exclusión social. De ahí el interés por abrir y desarrollar en esos jóvenes métodos y mecanismos de formación y autoformación orientados al desarrollo de conocimientos, técnicas, destrezas y valores educativos vinculados con el mundo laboral y el empleo.

El PAEBANIC ha ido progresivamente ampliando su cobertura territorial hasta hacerse presente actualmente en todo el país.

Como lo demuestran los datos estadísticos y las evaluaciones periódicas aplicadas, el PAEBANIC ha mejorado sensiblemente la oferta de la alfabetización y de la educación básica de adultos así como en su inserción en la educación para la vida y el trabajo.

Entre 1998 y 2003 se han matriculado en los 3 Niveles del PAEBANIC 244.896 personas con una matrícula final de 190.549 personas. Del total de alumnos matriculados entre 1998 y 2003, 87.693 finalizaron el Nivel I (equivalente al 2º grado de primaria), 59.573 finalizaron el Nivel II (equivalente a 3er. y 4to. grado) y 43.249 finalizaron el Nivel III (5to. y 6to. grado) completando la educación básica.

En cuanto a la participación según sexo en el período 1998/2003, los hombres han registrado un ligero predominio (126.214 participantes, 51.54% del total) sobre las mujeres (118.682, el 48.46%).

La mayoría de los alumnos matriculados inicialmente en la Segunda Fase del PAEBANIC se sitúan (62.2%) en las franjas de edad comprendidas entre los 15 y los 29 años, mientras que los alumnos entre los 10 y los 14 años ascienden al 12.4% del total. El 74.5% de los alumnos del PAEBANIC procedían de áreas rurales y el 25.5% restante de áreas urbanas, resultados que se corresponde con la mayor afectación de la pobreza y de la carencia de servicios educativos en el medio rural.

La alfabetización y educación básica de Adultos se realiza a través de los Círculos de Estudio. En la Fase II, el 70% de los Círculos se han situado en áreas rurales y el 30% en áreas urbanas. En 2003, el 54.6% de los Círculos estaban en escuelas y el 35.7% en casas particulares. La cifra media de alumnos por Círculo ha oscilado entre los 18 de 2003 y los 21 de 1998 y 1999, cumpliendo los parámetros metodológicos establecidos en la materia. Los Facilitadores son maestros (22%), bachilleres (23%) o cursan secundaria (41%). Entre 1998 y 2003, el 22.3% de los facilitadores han sido hombres y el 77.7% mujeres.

El modelo pedagógico curricular de PAEBANIC se desarrolla en tres niveles, el primero de los cuales es la Alfabetización. El modelo aplica un enfoque constructivista, incentivando la pedagogía de la autonomía; metodologías activas y participativas de aprendizaje; articula la teoría con la práctica en beneficio del mejoramiento de la vida personal, familiar y social del alumno; utiliza el lenguaje como instrumento de comunicación social; profundiza en los diferentes elementos de la realidad y organiza los contenidos de estudio de tal manera que posibilitan un aprendizaje integral e integrador. El currículum está centrado en tres áreas del conocimiento: español, matemáticas y sionatural, integrando también temáticas y actividades relacionadas con el mundo laboral y la perspectiva de género como ejes transversales. Este modelo tiene su expresión concreta en los materiales de estudio (cuadernos de trabajo), los que se han constituido en un importante componente para el cumplimiento de las metas planteadas. Para su elaboración se han integrado ejes temáticos entre los que se destacan: la realidad socioeconómica, productiva, cultural y organizativa, medio ambiente, familia y valores.

Desde una concepción amplia de la alfabetización, el PAEBANIC, mueve una formación integral, **articulando la Educación Básica en el mundo laboral**, de tal manera que los jóvenes y adultos puedan adquirir habilidades y destrezas necesarias para el desempeño del oficio que le brinde mayores oportunidades de crear y generar empleo y que a la vez pueda promover su desarrollo personal, familiar y seguir contribuyendo al desarrollo humano sostenido de Nicaragua.

En PAEBANIC en coordinación con el Instituto Nacional Tecnológico INATEC ha capacitado y certificado en el período 2000-2004 a 5.831 estudiantes en diferentes especialidades técnicas con una duración de 6 meses cada uno.

Como se puede constatar el PAEBANIC como Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos del MECD ha incursionado ya en la educación secundaria de adultos teniendo como meta atender este año a 98.000 educandos en sus distintos niveles.

Por otra parte, el MECD a través de la Dirección de Educación de Adultos, ha asumido el reto extraordinario de impulsar el **servicio social comunitario con énfasis en la alfabetización** que desarrollarán, como factor clave de su formación, los estudiantes de secundaria.

28 de agosto de 2005

### **La Educación de Adultos en Nicaragua: aprendiendo de la experiencia**

Rafael Lucio Gil, Ph.D.  
IDEUCA

La educación de las personas adultas, en este nuevo siglo, representa para los países un punto de especial interés. Su relevancia para nuestro país presenta mucho mayor interés, en tanto mientras para los países desarrollados, esta educación aspira a proporcionar alternativas de formación muy variadas que procuren complementar la educación ya recibida, en países como el nuestro, esta educación va dirigida a personas que, por razones diferentes, nunca tuvieron la oportunidad de iniciar o completar, al menos, su educación básica. La educación de adultos en el país posee una trayectoria que se ha

movido entre luces y sombras, en contraste con la necesidad que tiene el desarrollo económico y productivo de nuestro país, de contar con jóvenes y adultos que posean las competencias básicas para posibilitarles incrementar su empleabilidad y productividad.

En las décadas 60-80, esta educación fue, prácticamente, invisibilizada por los programas educativos nacionales; en contraste, la década de los años 80 fue pródiga en programas educativos destinados a las personas adultas: La creación de un *Viceministerio de Educación de Adultos*, la *Gran Cruzada de Alfabetización* dirigida a jóvenes y adultos y otros programas destinados a dar sostenimiento a los recién alfabetizados, representaron un logro que, lamentablemente, se fue diluyendo en el camino, en la medida que las lecciones aprendidas de estas experiencias de educación no formal, acabaron siendo absorbidas por la educación formal y que las administraciones del aparato escolar se encargaron de minimizar su dinamismo. A partir del año 90 hasta el año 96, las autoridades del MECD desconocieron por completo estos avances, ubicando la atención a la educación de adultos como la última de sus prioridades. A partir del año 97, gracias al apoyo del Gobierno Español y de la Organización de Estados Americanos, OEI, se inició en Nicaragua el *Programa PAEBANIC*, al igual que en países como Honduras y El Salvador.

La Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del MECD, desde ese entonces, ha venido desarrollando, con gran éxito, este Programa concretado desde una modalidad no formal. En él se ha construido una red dinámica e interconectada. En todos los Departamentos del país, incluyendo a la Costa Atlántica en los últimos años, dinamizada por un equipo de coordinación central que planifica, acompaña, facilita y evalúa el proceso educativo. A pesar de tales esfuerzos, la gran brecha existente entre las posibilidades de la oferta y lo cuantioso de la demanda, no ha permitido que el impacto del Programa se haya visibilizado en la medida requerida; no obstante, su actuación dinámica, innovadora, sistemática y bien organizada durante varios años, hizo que conquistara un espacio muy relevante al interior del MECD, proyectando oxígeno y nuevos aires al resto de programas tradicionales de esta institución.

Desde los coordinadores departamentales hasta los promotores que tienen, bajo su cargo, un equipo de facilitadores, miles de jóvenes y adultos, a lo largo de estos años, han venido desarrollando un proceso de formación básica de tres años, en los que no sólo han sido alfabetizados en su primer nivel, sino que también han desarrollado competencias básicas en las disciplinas

elementales del conocimiento aritmético y lectoescritura integradas, desde una perspectiva interdisciplinaria, con conocimientos de salud, medio ambiente, desarrollo personal y comunitario y participación social. En el proceso de esta experiencia, el personal directivo, técnico, promotores y facilitadores han construido un itinerario formativo, con un currículum pertinente en permanente cambio, enriquecido, de forma gradual, en la medida que los propios jóvenes y adultos aportaron sus experiencias. La *sistematización* de esta gran experiencia ha mostrado, a mi entender, al igual que en su tiempo lo hiciera la Gran Cruzada de Alfabetización, varios aprendizajes que es preciso recobrar, de los que mencionaremos sólo algunos:

- a) **Alfabetización desde los principios que orienta la Andragogía y la Psicología Diferencial con relación a las personas adultas:** Este proceso ayudó a superar una concepción, aún muy común, hoy en día, en los nuevos Programas de Alfabetización anunciados: La alfabetización o educación de personas adultas no puede regirse por simples coyunturas o visiones facilistas, improvisadas o no pertinentes, que obvian los principios pedagógicos y psicológicos de la Andragogía y la Psicología respectivamente. Por el contrario, los niveles de preparación que requiere el personal técnico y pedagógico, son diferentes a los que tradicionalmente se utilizan en la educación de niños, niñas y jóvenes.
- b) **Alfabetización con Enfoque de Desarrollo Humano:** Al correr del tiempo, la reflexión crítica compartida de los sujetos implicados exigió dirigir los esfuerzos formativos, desde una perspectiva educativa íntimamente unida al contexto nacional y a su desarrollo centrado en las personas, en la gente. Desde esta plataforma, la alfabetización se orienta a desarrollar capacidad analítica, reflexiva, crítica y propositiva, para aportar a la comunidad sus capacidades y valores.
- c) **Alfabetización y Educación Básica:** La misma reflexión compartida obligó a dar un paso más allá de la simple alfabetización, integrando ésta como el inicio de un proceso sistemático de formación, en el que la alfabetización fundamental encontrara sentido en su aplicación al desarrollo de las competencias propias de la Educación Básica (Nivel de Educación Primaria), con una particularidad: Que estas competencias sean el reflejo de una perspectiva interdisciplinaria (integración de contenidos) de utilidad práctica personal, familiar y social, lo que ayuda a los jóvenes y adultos a aplicarlas con éxito en sus contextos cotidianos en los que los problemas y fenómenos presentan, también, un cariz interdisciplinario.
- d) **Educación Básica y Habilitación Laboral:** Quizás el aprendizaje más trascendental haya sido que la Alfabetización no puede separarse del

*continuum educativo ni del desarrollo de la empleabilidad con habilidades técnicas y laborales, superando así el falso problema de la separación entre educación y formación laboral. Como lo hace ver el Informe de Desarrollo Humano de Nicaragua: “no es suficiente con que tengan aspiraciones, confíen en sus capacidades...también requieren y demandan una habilitación por parte de la sociedad y del Estado para lograrlo” (PNUD, 2002:40). Datos nacionales(ENNV, 2001) informan que sólo el 11.2% de la población ocupada habría recibido algo de capacitación y que, mientras las personas con alguna forma de capacitadas reciben un promedio de C\$ 17 por hora trabajada, la no capacitada sólo recibe C\$ 10.*

- e) **Visión dialéctica de la Enseñanza y el Aprendizaje:** La actitud pedagógica en este proceso, por parte de los educadores, tiene singular importancia, en tanto se reconozca que *el educador aprende al enseñar y el alumno enseña al aprender*(P. Freire).
- f) **Una Educación que trasciende visiones políticas e ideológicas parciales:** Limitar o supeditar programas de Alfabetización y Educación de Adultos a intereses e ideologías de partidos significa “estrechar” los objetivos educativos. La acción educativa, si bien es también una acción política(no partidista), es mucho más que ello y merece dejarle el camino abierto, para que sea capaz de trascender intereses ocultos. Obrar al contrario significaría dar un paso para retroceder dos.

28 de agosto 2005

### El Encuentro Nacional de Experiencias de Alfabetización “XXV Aniversario de la CNA”

Juan B. Arrien  
IDEUCA

El XXV Aniversario de la Cruzada Nacional de Alfabetización ha construido un amplio escenario de recuerdos, emociones, experiencias, preocupaciones y compromisos.

En pleno siglo XXI, el mundo sigue salpicado por ochocientos millones de iletrados, América Latina con más de treinta, Centroamérica con unos cinco y Nicaragua se puede ir acercando al millón.

Estos no son meros números, son personas sin acceso a serlo plenamente, ajenas a conocer y hacer valer sus derechos, sin capacidad para aprovechar debidamente los beneficios del desarrollo y con su vida cerrada a la verdadera libertad.

Las conmemoraciones del XXV Aniversario de la CNA nos han trasladado al pasado inundándonos de vivencias y emociones pero sin dejarnos atrapar sólo por el gozo que provocan, conscientes que junto a nosotros se hace presente la réplica de 1980 anterior a la CNA. Hay más iletrados que entonces y por tanto era necesario unir al entusiasmo y recuerdo del pasado exitoso la cruda realidad humana del presente.

La conciencia se subleva al comprobar que convivimos con miles de nicaragüenses con las puertas cerradas a las condiciones básicas propias de una persona.

En este contexto y en torno al Día Internacional de la Alfabetización (8 de septiembre) los días 6, 7 y 8, el colectivo del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL-Nicaragua, organizó en el IPADE el “Encuentro Nacional de Experiencias de Alfabetización XXV Aniversario de la CNA”.

Portadores de 22 experiencias alfabetizadoras de adultos, 17 de Nicaragua y 5 de varios países de América Latina y El Caribe; maestras y maestros generadores de nuevas formas y métodos para enfrentar con éxito la educación de adultos; diversas ONG's, la UNESCO, etc. hicieron posible aprender y recrear importantes experiencias de alfabetización, así como activar el compromiso de enfrentar con nuevas formas de pensar y nuevos métodos de hacer alfabetización y Educación Básica de Adultos en Nicaragua.

De este encuentro, rico en el recuento de experiencias y novedoso en la creación de nuevos métodos de Educación de Adultos, se derivaron una serie de preocupaciones, ideas y propuestas, que conforman un excelente cuadro sobre el complejo fenómeno de la Educación Básica de Adultos siendo la alfabetización su componente dinámico imprescindible. Vale la pena conocer ese cuadro, examinarlo e interpretarlo en la dinámica del conjunto de condiciones que deben mover la educación de nuestros adultos iletrados con miras a insertarlos en la vida de la sociedad y en la responsabilidad compartida del desarrollo y bienestar de la gente.



El IDEUCA hace suyos los análisis, las recomendaciones y los compromisos que entrega a la educación del país, el “Encuentro Nacional de Experiencias de Alfabetización XXV Aniversario de la CNA”.

25 de septiembre de 2005

### **Principales conclusiones del Encuentro Nacional de Experiencias de Alfabetización “XXV Aniversario de la CNA”**

El colectivo CEAAL Nicaragua en el día internacional de la Alfabetización y en el marco de las celebraciones del XXV aniversario de la CNA y del decenio de la alfabetización presenta las conclusiones de los debates surgidos a la luz de tres días de intercambiar ideas, experiencias, sueños por la educación en general y por la alfabetización en particular de nuestros pueblos.

Un día como hoy hace 25 años fuimos reconocidos mundialmente por la UNESCO por nuestros logros en educación con el máximo premio internacional Nadejda K. Kroupskaia otorgado en este ámbito.

Transcurridos 25 años, la situación se revierte y hoy ocupamos los primeros lugares en América Latina en índices de pobreza y en incremento del analfabetismo lo que nos mueve a retomar el tema, ya que la persistencia del analfabetismo constituye una violación a los derechos humanos, es una pérdida de capacidades humanas, es un obstáculo estructural para el desarrollo económico y social, para la construcción de una ciudadanía plena, sin educación, la aspiración de justicia, equidad y democracia es muy limitada.

Reconocemos que el analfabetismo es producto de políticas de exclusión por tal razón las poblaciones analfabetas, subescolarizadas, en nuestros países, proceden en su gran mayoría de los sectores populares más pobres y excluidos, dentro de los cuales, coexisten adultos con niños que, más que abandonar el sistema educativo formal, fueron expulsados de él.

Razones como las anteriores es lo que nos movió desde las Organizaciones de la Sociedad Civil a realizar este encuentro que nos permitiera visibilizar y fortalecer las diversas experiencias de alfabetización que se desarrollan en Nicaragua en relación a concepciones, metodologías, materiales y estrategias, tanto del ámbito nacional como el internacional; promover la articulación de las diferentes experiencias de alfabetización nacional e internacional que

aporten al impulso de políticas y acciones efectivas para la disminución del analfabetismo, divulgar materiales informativos que visibilicen las experiencias y acciones de alfabetización.

En los tres días se compartieron preocupaciones, ideas, experiencias, propuestas a través de conferencias, mesa redonda, mesas de intercambio donde se presentaron 22 valiosas experiencias de las cuales 17 son nacionales y 5 de América Latina y El Caribe las que de manera general nos dejan las siguientes conclusiones generales:

- Encontramos diversas y muy valiosas experiencias a lo largo y ancho del territorio nacional. Ahora tenemos conocimiento de lo que tenemos en Nicaragua, a quién podemos recurrir, de quién podemos aprender, con quién podemos compartir.
- En general, hay reconocimiento a las diferentes experiencias: se reconoce lo valioso y enriquecedor que cada una aporta.
- Ante la diversidad de enfoques y posiciones se reafirmó la apertura y la voluntad de compartir.
- Una gran riqueza del Encuentro fue la presentación de experiencias de Alfabetización atendiendo las necesidades de diversos grupos, sectores, necesidades temáticas, dentro del ámbito nacional, regional y latinoamericano.

#### **1. Nudos problemáticos**

- El sistema educativo está desarticulado. Es necesario que no se vea la alfabetización de forma marginal y limitada sólo a la etapa inicial del aprendizaje de la lecto escritura.
- Siendo el analfabetismo un grave problema para el desarrollo y existiendo diferentes iniciativas tanto del Estado como de la sociedad civil, se desconocen los mecanismos que establece el MECD para establecer convenios con organizaciones de sociedad civil que impulsan experiencias de alfabetización, igualmente se desconocen cuales son los procedimientos que validan materiales y cuales para certificar resultados de experiencias de alfabetización y post alfabetización. Se requiere que el MECD facilite, propicie y respalde los esfuerzos y resultados obtenidos en materia de alfabetización.
- El MECD además de propiciar la coordinación debe facilitar espacios de articulación de estrategias organizativas, metodológicas, de capacitación e intercambios con las organizaciones de sociedad

civil y otras instituciones del Estado que impulsan alfabetización y programas alternativos de educación básica para jóvenes y adultos de tal manera que podamos salir del flagelo del analfabetismo y dar cumplimiento a los acuerdos internacionales firmados como el objetivo 4 de Educación Para Todos, las Metas del Milenio y los compromisos de CONFINTEA.

- Se carece de estadísticas fiables en el país sobre analfabetismo y Alfabetismo que permitan tomar decisiones y articular estrategias efectivas, igualmente son necesarias para proponerse metas nacionales y locales de disminución del analfabetismo actualmente inexistente.
- Existe mucho desconocimiento ante la falta de divulgación de las diferentes experiencias de alfabetización.
- Existe desarticulación en las iniciativas de alfabetización tanto entre las Organizaciones de la sociedad civil, como de éstas y programas estatales por celos, prejuicios y actitudes protagonistas que la hacen más difícil.
- Falta de reconocimiento, estímulo y programas de formación y capacitación para las personas alfabetizadoras.
- La falta de Sostenibilidad de muchas de las experiencias de alfabetización, generalmente esta actividad educativa no es priorizada por agencias de financiamiento ni ONGs Internacionales. No hay coherencia entre los compromisos internacionales de educación y el presupuesto educativo nacional.
- No se ha trabajado suficientemente en la sistematización de las diferentes experiencias de alfabetización y por tanto no pueden ser replicables.
- Falta una visión multicultural en todas las dimensiones del proceso de alfabetización, así como capacitación a los recursos humanos que la llevan adelante.
- Existe un vacío de políticas públicas que aborde integralmente el fenómeno del analfabetismo.

## 2. Fortalezas

- Se cuenta con un capital social y moral grande, que son los voluntarios que trabajan en alfabetización y la experiencia dejada XXV años atrás por la Cruzada Nacional de Alfabetización.
- Se están iniciando experiencias alternativas de alfabetización bilingüe desarrolladas por los propios miembros de la comunidad étnica.

- Existe una diversidad de materiales elaborados con ejes de la vida y para la vida a la vez se están utilizando con buen éxito diversos medios audiovisuales para dar mayor cobertura a la alfabetización.
- Casi todas las experiencias intentan hacer del desarrollo de la comunidad un eje, y hacen de la alfabetización la antesala de la estrategia de desarrollo.
- Existe en las organizaciones de la sociedad civil un capital humano calificado, competente y comprometido con el país que podría constituir un aliado extraordinario para el MECD.
- La CNA constituye una reserva moral y metodológica que debe ser revalorada y actualizada.
- Tanto el MECD como otras propuestas de alfabetización han incluido en el currículo el componente de habilitación laboral o educación para el trabajo.
- El MECD a través del Programa de Educación de Adultos, facilita algunos materiales educativos, capacitación, seguimiento, monitoreo, a programas de alfabetización que desarrollan algunas de las organizaciones de la sociedad civil, aunque actualmente es insuficiente para cubrir la demanda nacional que tiende a crecer.

## 3. Articulación: estrategias que se necesitan

Consideramos urgente y necesario promover la articulación entre los diversos actores y sectores. Se discutió en torno a algunas estrategias que la podrían hacer posible:

- Urgencia de continuar compartiendo a mayor profundidad sobre lo que se tiene, lo que se hace, cómo se hace, con qué se hace y con quiénes se hace.
- Conformar redes nacionales, regionales y locales de experiencias de alfabetización.
- Lograr que las Alcaldías y las delegaciones del MECD organicen mesas de coordinación y colaboración para analizar las diversas experiencias locales de alfabetización que permita potenciar los resultados y enmarcarlos dentro del sistema educativo.
- Asumir el Catálogo de experiencias de alfabetización, actualmente en elaboración por CEAAL Nicaragua, como un instrumento para promover la articulación. Es preciso actualizarlo periódicamente y divulgarlo suficientemente tarea que puede continuar realizando el

MECD sólo o en coordinación con las OSC que trabajan educación de jóvenes y adultos.

#### 4. Demandas a los diferentes actores

- Que el MECD certifique la validez de los diferentes materiales y programas de alfabetización, coordine y facilite la articulación y fortalecimiento de la diversas experiencias que se dan en el país.
- Promover la rendición de cuentas tanto de los procesos como de los resultados de alfabetización, tanto de parte del MECD, como de las Alcaldías y Organizaciones de la Sociedad Civil.
- Incluir la Ley de Alfabetización dentro de la Ley General de Educación, con una visión de integralidad dentro de la educación básica y de responsabilidad social-comunitaria y de las empresas o instituciones que emplean a personas analfabetas y subescolarizadas, además que ésta ley sea ampliamente consultada con todos los sectores sociales.
- Es preciso atender con prioridad el problema de cobertura y retención del sistema educativo, como una estrategia fundamental para erradicar el analfabetismo
- Es necesario flexibilizar los criterios para la inclusión de personas a los procesos de alfabetización (edad, tamaño de grupos, horarios y modalidades de atención), es fundamental hacer asequible y accesible las modalidades alfabetizadas y de educación básica a todas y todos los jóvenes y adultos.
- Necesidad de asegurar los distintos niveles educativos y alternativas educativas hacia las diferentes lenguas existentes en el país, respondiendo a características particulares de cada región.
- La Asamblea Nacional, los Gobiernos Locales, el Poder Ejecutivo deben luchar por asignar mayor cantidad de recursos del presupuesto a los procesos de alfabetización y educación de jóvenes y adultos.
- La cooperación internacional, los ONG Internacionales que respaldan la Educación para Todos y las Metas del Milenio deben desagregar y priorizar financiamiento hacia la Alfabetización y Educación Básica de Adolescentes, Jóvenes y Adultos.
- Llamamos a que exista mayor voluntad de articulación entre las instituciones del Estado y las organizaciones que hacen alfabetización y post alfabetización y que sus iniciativas se enmarquen en los planes de desarrollo Nacional y local.

#### 5. Temas a seguir debatiendo, preguntas que quedaron para continuar

- ¿Con quién aliarse y para qué? Rol de partidos políticos en estos procesos y peligro de utilización partidaria.
- ¿Trabajar exclusivamente con algunos sectores? Se puede hacer discriminación positiva.
- ¿Hemos trabajado sistematizando los procesos de tal manera que nos permita su reproducción? O nos conformamos con atender bien a nuestro espacio sin ver más allá de nosotros?
- ¿Hay experiencias que merezcan ser retomadas?
- Profundizar más en los diferentes métodos que se utilizan, para debatir, y debatiendo aprender y construir nuevas propuestas.
- Necesidad de conocer más sobre métodos de alfabetización con uso de tecnología de la comunicación masiva.
- ¿Cómo haremos frente a las necesidades de las personas con capacidades diferentes?
- Continuar el intercambio de experiencias: encuentros, pasantías, directorios, catálogo, para aprender unos de otros.
- Necesidad de una concepción integral de Educación Básica de Adultos asumiendo la Alfabetización como el primer momento para avanzar hacia una Educación Básica pertinente y eficaz ligada al mejoramiento de las condiciones básicas de vida que incluye lo laboral en la población joven y adulta que se atiende.
- Necesidad de gestionar mayores recursos financieros que el MECD pueda responder a la demanda de OSC que requieren incorporar en el currículo de jóvenes y adultos el componente laboral

Dado en la ciudad de Managua a los 8 días del mes de septiembre del 2005.

Encuentro Nacional de Experiencias de Alfabetización. IPADE 6,7 8 de septiembre 2005

25 de septiembre 2005

## Evaluación de Impacto del Programa Educación Básica de Jóvenes y Adultos en Nicaragua

### Comentando algunos aspectos relevantes

Juan B. Arrien, Ph.D.  
IDEUCA

Es frecuente entre los analistas de la educación la tendencia a resaltar deficiencias y limitaciones guiadas muchas veces por el deseo de compartir una mejor educación en toda su dimensión. Este deseo nos lleva casi instintivamente a detener nuestra mirada en lo mucho que le falta a la educación sin tener el equilibrio para valorar pasos importantes que le acompañan en su recorrido hacia un cambio positivo y así entrar en el terreno de la calidad.

En este contexto me correspondió hace días analizar “**la evaluación de impacto del programa de educación básica de jóvenes y adultos en Nicaragua**” del Ministerio de Educación, evaluación elaborada por expertos nacionales e internacionales.

Debo confesar que me fue grata la tarea encomendada puesto que al seguir la trayectoria de la evaluación interna a través de su contenido, me encontré con ciertas vetas sugeridas por el conjunto de elementos que conforman la denominada evaluación del impacto. No se trata de algo extraordinario pero sí de algo significativo en pro de afirmar que en nuestra educación se están dando también cosas buenas y cambios que apuntan a mejorarla.

Durante bastante tiempo la educación en los extremos del sistema educativo, la infantil y la de adultos no han recibido una atención prioritaria. Actualmente se ha revertido este inveterado descuido en nuestro país.

En la educación de adultos, hay señales que lo certifican cuya pequeña muestra nos proporciona la evaluación en referencia.

- En ella se comprueba una **adecuada ubicación del concepto de aprendizaje**, el que superando el acostumbrado rendimiento académico, se completa en el impacto que ejerce en la vida, familia y contexto de los educandos. Los niveles de satisfacción y expectativas de los educandos y sus familias, dato importantísimo para dar cuenta de la calidad de la

educación para determinados grupos de población, no se han traducido debidamente hasta la fecha en un indicador de los sistemas educativos. Encuentro en la evaluación esta importante dimensión del aprendizaje. En ella se evidencian rendimientos importantes debidamente comprobados relacionados con las matemáticas, el español y lo siconatural, en los tres niveles del programa, pero confirma a la vez que no son posibles cambios substantivos en los aprendizajes que no conlleven cambios cualitativos en las personas y sus circunstancias personales y sociales.

- Lo anterior apunta hacia **cambios en la organización y estructura de los procesos educativos**. Reteniendo su carácter escolar, niveles, disciplinas, evaluaciones intermedias y finales, el rendimiento académico, etc, el EBA avanza de lo escolar a la educación, de esta al aprendizaje, este a lo largo de toda la vida, del aprendizaje a la comunidad y de ésta a la comunidad del aprendizaje. Se hace difícil aceptar una educación de la persona adulta sin conexiones con la creación de una progresiva comunidad de aprendizaje en la que se comparten experiencias sociales e influencias en el contexto comunitario.

El EBA está conjugando la progresiva calidad pedagógica del rendimiento académico en razón de generar capacidades y oportunidades para grupos estratégicos de la población: jóvenes y adultos en el sector rural y urbano para su vida y desarrollo con la particularidad de convertirse en vasos comunicantes de relaciones sociales, organizaciones de producción y de convivencia ciudadana.

- Un aspecto interesante en la evaluación es la **conexión entre procesos, resultados y sus respectivos factores asociados**. La acción de estos últimos respecto al rendimiento escolar, afecta directamente al propio **programa** en forma de condiciones geográficas, físicas, organizativas, niveles, etc; a los **círculos de estudio** en forma de su composición en cuanto al número y características de los educandos, el clima humano y pedagógico, los materiales educativos, la didáctica, el horario, etc; al **facilitador** (a) su preparación, experiencia, dedicación, su relación en número e interacción con los educandos. Este conjunto de factores se asocian al rendimiento del aprendizaje de los educandos.

La acción de los factores asociados al programa, a los círculos de estudio y a los facilitadores, va más allá de su influencia, en los procesos y resultados del aprendizaje, puesto que aportan además información muy importante

para la investigación social y para la investigación pedagógica, es decir para la investigación socioeducativa.

A guisa de ejemplos la evaluación constata “leve mejoría en el área rural respecto a la urbana”; “mejor rendimiento entre estudiantes de 16-24 años (nivel I); mejor rendimiento en el área rural incluida la matemática (III nivel); mejor rendimiento en el cuartil de estudiantes más pobres; mejor las mujeres en matemáticas y socionatural...etc.

Por otra parte los resultados reflejan que “los facilitadores nuevos (menos de un año de experiencia) y con edades que oscilan entre los 20-24 años de edad, son los mejores”; “los facilitadores con más de tres años de experiencia o que son normalistas no consiguen buenos resultados ni en matemática ni en español”; “los facilitadores (as) de 30-34 años que habitan en la comunidad y que trabajan menos horas en el mercado laboral, tienen mejor rendimiento”; “los que son maestros normalistas tienen menor rendimiento en matemáticas (III nivel)”.

Estos pocos datos constituyen ya un pequeño tablero de señales y pistas que ameritan una investigación profunda para desentrañar desde la perspectiva del ámbito socio-educativo en la naturaleza y fuerza de los factores asociados que influyen en los procesos y resultados de educación de adultos.

- En este interesante entramado pedagógico resalta con claridad el facilitador (a) como **el personaje clave del EBA** en acción. La evaluación dice “las características del facilitador parecen ser los más importantes”.

La lógica pedagógica se impone por la naturaleza y acción humano-pedagógica del facilitador al convertirse además de maestro en la traducción exacta de la mediación activa y estimulante de un proceso educativo con variables muy propias provenientes del contexto, programa, del educando, del horizonte de su vida y por ende de su motivación. Esta experiencia nos confirma que en Nicaragua se está formando **un nuevo tipo de educador** en la dinámica de un concepto innovador de aprendizaje que apunta a la comunidad de aprendizaje. El hallazgo y confirmación de este nuevo personaje puede ser de impacto en las nuevas formas de pensar y hacer educación que estamos generando en Nicaragua. Es urgente aprovechar estos momentos claves de la innovación educativa en nuestro país a fin de ir borrando la ruta histórica de innovaciones e involuciones que ha caracterizado a nuestra educación.

En una próxima entrega me referiré a “los aprendizajes encarnados en personas y ciudadanos” según la evaluación de impacto del programa de educación básica de jóvenes y adultos en Nicaragua.

13 de agosto de 2006

## **Evaluación de Impacto del Programa de Educación Básica de Jóvenes y Adultos en Nicaragua**

### **Los aprendizajes encarnados en personas y ciudadanos**

Juan B. Arrien, Ph.D.

En un programa educativo de adultos, por las características de su contexto pedagógico, resulta casi obligado que un buen rendimiento académico sostenido desde la perspectiva de las disciplinas, se exprese también en **aprendizajes que se proyectan en la vida y contexto de los educandos**.

Dicho de otra manera, los aprendizajes se encarnan, toman carne y sentido cuando estos se convierten en realizaciones personales, familiares, sociales y productivas. Los aprendizajes superan el tradicional rendimiento escolar para convertirse en conocimientos prácticos, en competencias múltiples y en valores que forman parte de la vida del educando adulto y de su desempeño en algún ámbito de la vida de la comunidad.

Esta lógica educativa se evidencia en la evaluación del impacto del programa de educación de jóvenes y adultos en Nicaragua dado a conocer recientemente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (04/08/06). Analizando la metodología utilizada que conduce a resultados positivos en cuanto al rendimiento en matemáticas, español y lo socionatural en los tres niveles del programa, la evaluación penetra en otros aspectos propios de la educación de adultos mediante factores que asocian los resultados alcanzados con la vida del adulto. Para ello la evaluación realizó **una encuesta de hogares** urbano rural sobre el impacto de los aprendizajes del adulto en el contexto familiar y social.

Por eso, lo que más atrae de la evaluación presentada es comprobar que los aprendizajes, en su recorrido de construcción y de impacto en rendimientos comprobados, acaban encarnándose en personas y ciudadanos en aspectos

socio-familiares, con su participación en grupos sociales, toma de decisiones dentro del hogar etc, confirmando así la valoración positiva que los educandos hacen del EBA.

A este respecto retomo lo referido en el estudio sobre el capital social.

- El 33% de los estudiantes son miembros de algún grupo social, porcentaje que es mucho más alto (46%) para los que tienen 29 años y más. En este último rango de edad la mayor participación de los estudiantes está en grupos productivos/cooperativas/microempresa (72%).
- Para los más jóvenes (menos de 16) la participación se ubica también en los grupos productivos/cooperativas/microempresas (58%) seguidamente en los grupos deportivos o juveniles que son más populares con el 33%.
- La participación en grupos aumenta con el nivel de estudio, de 29% en el I Nivel a 38% en el III Nivel.

En cuanto a la participación se confirma que para un joven o adulto estudiante, la afiliación y conexión con un grupo social se ubica en la producción sea cooperativa, microempresa, etc. el 70%. Se trata del empleo, del trabajo, de la realización y valor personal y familiar. Curiosamente en determinado comité de distinto signo al productivo, incluyendo el político, la participación no pasa del 5%.

Resulta muy interesante el impacto de los aprendizajes, es decir de la construcción y afirmación de la persona, cuando aquellos y estas se transfieren o se expresan en la vida familiar. Esta transferencia se manifiesta en forma de la ayuda a sus hijos, poniéndolos a estudiar 39% y explicándoles lo que no entienden 31%.

El aprecio y valoración de la educación que siente el educando adulto no se detiene, puesto que se replica en los hijos y el estudiante adulto se convierte en pedagogo en la familia.

Esta actitud genera una expectativa natural a la vez que excepcional de los padres respecto a la educación de sus hijos. Considerando muy importante el hecho de que sus hijos estudien, los estudiantes-padres y madres del EBA optan mayoritariamente por **alguna carrera técnica**. De esta manera estos

padres y madres nos están dando una lección que rompe los prejuicios culturales y sociales respecto a las carreras técnicas. Ellos ven la vida y el modo de hacerla desde otra perspectiva más práctica, más productiva y de valor más próximo a su experiencia.

Ojalá esta opinión permeara en la vida nacional para ampliar el espacio actual que tiene la educación técnica básica, media y superior, en el sistema educativo nacional.

Esto puede ser el núcleo y origen de nuevas prioridades educativas y la preeminencia de nuevos aprendizajes.

En general los participantes en el programa de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (EBA), lo valoran en forma muy positiva.

Afirman que el programa les ayuda a:

62% a mejorar su vida dentro del hogar.

58% a mejorar su situación económica, a encontrar empleo.

59% a sus relaciones externas al hogar, participación en organizaciones, etc.

55% a encontrar otro empleo.

61% a operar un negocio o trabajar por propia cuenta.

En resumidas cuentas no hay nada más que decir, los estudiantes jóvenes y adultos del programa han dicho su palabra hecha vida. El EBA está escribiendo su historia desde los aprendizajes que se encarnan en personas con nueva vida y un futuro promisorio. ¡Qué bueno!

20 de agosto de 2006



